



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

”Kaikki saadaan samasta työstä sama palkka”

**Luokanopettajien kokemuksia kolmiportaisen
tuen vaikutuksesta työtehtäviin, työmäärään ja
työhyvinvointiin**

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Toukokuu 2020
Juho Elenius
Ohjaaja: Reijo Byman



Tiedekunta – Fakultet – Faculty		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme	
Kasvatustieteellinen tiedekunta		Luokanopettajakoulutus	
Tekijä – Författare – Author			
Juho Elenius			
Työn nimi – Arbetets titel – Title			
”Kaikki saadaan samasta työstä sama palkka”. Luokanopettajien kokemuksia kolmiportaisen tuen vaikutuksesta työtehtäviin, työmäärään ja työhyvinvointiin			
Oppiaine/Opintosuunta – Läroämne/Studieinriktning – Subject/Study track			
Kasvatustiede			
Työn laji – Arbetets art – Level		Aika – Datum – Month and year	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages
Pro gradu -tutkielma		Toukokuu 2020	79 s + 1 liites.
Tiivistelmä – Referat – Abstract			
<p><i>Tavoitteet.</i> Tammikuussa vuonna 2011 voimaan astunut uudistunut perusopetuslaki (624/2010) sekä vuoden 2014 oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) ovat uudelleen jäsentäneet suomalaisen koulujärjestelmän toimintaa ja rakennetta. Oppimisen ja koulunkäynnin tueksi, sekä kolmiportaiseksi tueksi lanseerattu järjestelmä rakentuu inkluusioperiaatteiden pohjalle, pyrittäessä muun muassa sijoittamaan tukea tarvitsevat oppilaat tuettuina lähikouluihinsa muun opetuksen yhteyteen. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten lakiuudistukset ovat vaikuttaneet luokanopettajien työhön, niin työmäärän, työtehtävien kuin työhyvinvoinnin osalta, sekä tuoda esiin, minkälaisia keinoja luokanopettajat ovat hyödyntäneet sopeutuessaan muutoksiin.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimuksen ote oli laadullinen, jonka aineisto on kerätty puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Aineisto kerättiin haastattelemalla neljää luokanopettajaa. Haastateltavat valittiin tutkimukseen heidän valmistumisvuotensa sekä kunnan perusteella, haastateltavien toimiessa luokanopettajina jo ennen lakimuutoksia, sekä heidän työskennellessä keskenään eri kuntien kouluissa. Aineistonanalyysimetodina käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Uusia työtehtäviä ei opettajien mukaan ollut tullut, vaan keskeisenä muutoksena oli työmäärän uudenlainen jakautuminen eri työtehtävien kesken. Enemmistö haastateltavista koki kolmiportaisen tuen lisäävän byrokratiaa ja työmäärää, esimerkiksi pedagogisten asiakirjojen laatimisen, moniammatillisen yhteistyön sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön muodossa, vaikka kolmiportaisen tuen nähtiinkin tuovan myös paljon positiivisia muutoksia opetustyöhön. Opettajien kokemuksissa työn muutosten sekä työhyvinvoinnin osalta oli merkittäviä henkilökohtaisia eroja, opettajien kokiessa työnsä eri osa-alueiden muutokset eri tavoin. Vastaavasti opettajien sopeutumiskeinot muutoksiin olivat keskenään erilaiset, tutkimuksen tarjotessakin erilaisia näkökulmia opettajien työhyvinvoinnin tarkastelulle ja kehittämiselle.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords			
inkluusio, kolmiportainen tuki, oppimisen ja koulunkäynnin tuki, integraatio, segregatio			
Ohjaaja tai ohjaajat – Handledare – Supervisor or supervisors			
Reijo Byman			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited			
Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Educational Sciences		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Teacher education
Tekijä – Författare – Author Juho Elenius		
Työn nimi – Arbetets titel – Title ”We are all paid the same for the same work”. Classroom Teachers’ Experiences of The Impact of Three-step Support on Work Tasks, Workload and Well-being.		
Oppiaine/Opintosuunta – Läroämne/Studieinriktning – Subject/Study track Education		
Työn laji – Arbetets art – Level Master’s Thesis	Aika – Datum – Month and year May 2020	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 79 pp. + 1 appendice
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p><i>Objectives.</i> The changes to Basic Education Act (624/2010), which came into force on January 2011, as well as the enforcement of the Pupil and Student Welfare Act (1287/2013) in 2014, has restructured the operation of the Finnish education system. The model, known as the support in learning and school attendance, operates on a three-tiered support system, and is based on inclusive principles as one of its goals is to include pupils with special needs to mainstream classes with additional teaching support. This study aims to investigate how the amendments have affected classroom teachers’ work tasks, workload, and well-being at work, and as well as to highlight the ways in which classroom teachers have adapted to the changes.</p> <p><i>Methods.</i> The research approach of this study was qualitative. The data was collected by interviewing four classroom teachers using semi-structured theme interviews. The participants were selected for the study based on their year of graduation and by municipality, as they had worked as classroom teachers before the enforcement of the previously mentioned amendments, and as they all were working in schools in different municipalities. The data was analysed using a qualitative analysis of content.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> According to the teachers, adoption of the new support model has not created any new work tasks or responsibilities to the teachers although the changes have affected how the workload is divided between different work tasks. Majority of the participants brought up how the adoption of the three-tiered support model had increased work bureaucracy and workload, in the form of preparation of pedagogical documents, multiprofessional cooperation and cooperation between home and school. However, the teachers underlined that the model had created positive developments in teaching as well. There were major differences in teachers’ experiences regarding the changes in the work and well-being at work, as the teachers experienced changes in different areas of their work in different ways. Similarly, teachers' ways of adapting to change were different, where the results of this study can provide different perspectives on examining and developing teachers' well-being at work.</p>		
Avainsanat – Nyckelord – Keywords inclusion, three-tiered support model, support in learning and school attendance, integration, segregation		
Ohjaaja tai ohjaajat –Handledare – Supervisor or supervisors Reijo Byman		
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information		

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 SEGREGAATIO, INTEGRAATIO JA INKLUUSIO	3
2.1 Segregaatio	3
2.2 Integraatio.....	3
2.3 Inkluisio.....	4
3 SEGREGAATIOSTA INKLUUSIOON	7
4 INKLUSIIVINEN PERUSKOULU	12
4.1 Opiskeluhoito ja opiskeluhoitoryhmät	12
4.2 Kolmiportainen tuki.....	13
4.2.1 Yleinen tuki.....	14
4.2.2 Tehostettu tuki	15
4.2.3 Erityinen tuki	16
5 KOLMIPORTAISEN TUEN VAIKUTUKSET OPETTAJIEN TYÖHÖN	19
5.1 Työhyvinvoinnin käsite	19
5.2 Opettajien työhyvinvointi	21
5.3 Kolmiportaisen tuen vaikutus työtehtäviin ja työmäärään	22
5.4 Kolmiportaisen tuen vaikutus opettajan työn kuormittavuuteen	24
6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	27
7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
7.1 Tutkimusstrategia ja tutkimusasetelma	28
7.2 Aineiston hankinta.....	29
7.2.1 Haastateltavat	29
7.2.2 Haastattelut.....	31
7.3 Aineiston analyysi.....	32
8 TUTKIMUSTULOKSET	35
8.1 Työtehtävät ja työmäärä.....	35
8.2 Työhyvinvointi ja -pahoinvointi.....	43
8.3 Sopeutumiskeinot	53
9 LUOTETTAVUUS	62
10 POHDINTA.....	65
LÄHTEET.....	73

KUVIOT

Kuvio 1. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muodot	14
Kuvio 2. Muutokset (%) työtehtäviin käytettävässä ajassa vuoden 2011 jälkeen.....	23
Kuvio 3. Resurssien merkitys kolmioportaisen tuen toimivuudessa.....	26

TAULUKOT

Taulukko 1. Integraatioajattelun kehittyminen Suomessa	9
Taulukko 2. Erityistä tukea saaneiden oppilaiden opetuksen toteutumisaikaa (%) vuosina 2011–2018	11
Taulukko 3. Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuus (%) kaikista oppilaista vuosina 1995–2018	17
Taulukko 4. Tutkimukseen osallistuvien opettajien perustiedot	30
Taulukko 5. Alkuperäisilmausten muuttaminen pelkistetyiksi ilmauksiksi	34
Taulukko 6. Työtehtävät ja työmäärä	35
Taulukko 7. Työhyvinvointi- ja pahoinvointi	43
Taulukko 8. Sopeutumiskeinot.....	53

1 JOHDANTO

Vuonna 2011 voimaan tulleet perusopetuslain muutokset ja täydennykset ovat keskeisesti uudelleen järjestäneet suomalaisen peruskoulun tukijärjestelmää. Perusopetuslain muutoksen keskeisenä tavoitteena on ollut tehostaa oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tukea esi- ja perusopetuksessa, muun muassa sitomalla tukimuodot entistä enemmän yleisen opetuksen yhteyteen, lisäämällä tuen suunnitelmallisuutta sekä tehostaen moniammatillista yhteistyötä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 9-10). Oppimisen ja koulunkäynnin tueksi lanseeratun järjestelmän käyttöönotto on osaltaan herättänyt vilkasta yhteiskunnallista keskustelua, missä edelleen puheenvuoroja värittää vastakkainasettelu siitä, kuinka tukijärjestelmän muutos toimii käytännössä, niin oppilaiden kuin opettajienkin hyvinvointia ja tarpeita ajatellen.

Tutkimuksessani keskityn opettajien näkökulmaan inkluusiosta ja kolmiportaisesta tuesta. Tarkoituksena on tuoda esille tämän hetkistä tilannetta esille hyödyntäen luokanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä aiheesta, heidän ollessa ammattiryhmänä keskiössä kolmiportaisen tuen toteuttamisessa, ja siten myös keskeisessä asemassa sen mahdollisten haasteiden ja mahdollisuuksien arvioinnissa. Toisekseen, kuten opettajien yleistä työhyvinvointia kartoittaneet tutkimukset ovat tuoneet esille, opettajien työhyvinvointi ja -pahoinvointi heijastuu koko koulujärjestelmän toimivuuteen, tehden opettajien näkökulmasta hyvin keskeisen arvioitaessa koulujärjestelmän toimintaa (Soini ym. 2012, 7). Opetusalan ammattijärjestö (2017, 3) onkin kritisoinut aikaisempia kolmiportaisen tukeen kohdistuneita selvityksiä liiallisesta keskittymisestä rehtorien ja koulutuksen järjestäjien näkökulmaan, ja nostanut esille tarpeen tarkastella inkluusiota ja kolmiportaisen tuen toimintaa entistä enemmän opettajien ja oppilaiden näkökulmasta.

Aikaisempi kolmiportaista tukea tarkasteleva tutkimus on nostanut esille, ettei kolmiportaisen tuen käyttöönotto ole sujunut täysin ongelmattomasti. Keskeisiksi haasteiksi opettajat ovat nostaneet muun muassa työmäärän ja byrokratian lisääntymisen, ammattitaidon puutteen erityispedagogiikan osalta, sekä riittämättömät koulun resurssit tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen (OAJ 2017, 19, 22; Pesonen,

Ojala, Itkonen & Kontu 2015; VANVARY & VOAY 2018, 35–36). Lakiuudistuksen on toisaalta tutkimusten mukaan koettu tuoneen positiivisiakin muutoksia opettajan työhön, missä opettajat ovat pitäneet eritoten opettajien lisääntyntä yhteistyötä, muun muassa työparityön ja jaetun pedagogisen vastuun muodossa keskeisenä voimavarana (VANVARY & VOAY 2018, 38; Pesonen ym. 2015). Vastaavasti moniammatillisen yhteistyön lisääntyminen on koettu yleisesti positiivisena muutoksena OAJ:n (2017, 20) selvityksen mukaan, vaikka pakottava yhteistyövelvoite onkin koettu samanaikaisesti aikaa vievänä ja työläänä.

Aikaisemmat valtakunnalliset vertailut ovat tuoneet esille, että koulujen erityisopetusjärjestelyt vaihtelevat merkittävästi rakenteiltaan ja käytänteiltään kunnittain (From ym. 2014, 557; Opetusministeriö 2007, 18), ja vastaavasti Pesonen ym. (2015) korostavat tutkimuksessaan, että lakiuudistuksen vaikutuksia tulisi tarkastella säännöllisesti. Inklusio ja kolmiportainen tuki tarjoavatkin runsaasti erilaisia mahdollisuuksia tutkimuksille, käytänteiden ja rakenteiden jatkuvasti muuttuessa ja kehittyessä osana kuntien päätöksentekoa. Tutkimukseni tavoitteena onkin pureutua tarkemmin opettajien esittämiin kokemuksiin kolmiportaisen tuen käyttöönotosta, samalla päivittäen inklusion ja kolmiportaisen tukijärjestelmän nykytilannetta neljän luokanopettajan henkilökohtaisista kokemuksista käsin. Tarkemmassa tarkastelussa on eritoten luokanopettajien kokemukset muutoksista työmäärän, työtehtävien sekä työhyvinvoinnin osalta, sekä opettajien esille tuomat henkilökohtaiset sopeutumiskeinot muutoksiin.

2 SEGREGAATIO, INTEGRAATIO JA INKLUUSIO

Yksinkertaistettuna segregatio, integraatio ja inklusio ovat erilaisia tapoja hahmottaa ja järjestää erityisopetus. Keskeisenä erona mallien välillä on se, miten erityisopetus järjestetään suhteessa yleisopetukseen. Erityisopetus voi olla yleisopetuksesta erillisesti järjestetty, osittain liitetty yhteen osaksi yleisopetusta tai täysin sulautettu osaksi yleisopetusta.

2.1 Segregatio

Segregoiduissa erityisopetusjärjestelyissä erityisopetus järjestetään yleisopetuksesta fyysisesti erillään (Moberg & Vehmas, 2015). Näitä ovat muun muassa kehitys- ja aistivammaisille tarkoitettut erityisluokat ja -koulut, sekä monentyypisille oppimisvaikeuksille kohdennetut monimuotoerityisluokat, joita kutsutaan kunnasta riippuen myös erityis- tai pienluokiksi (Mietola 2014, 15; Takala 2016, 53). Erityisluokat syntyivät alun perin koulujen tarpeesta selviytyä perusopetuksessa olevien oppilaiden erilaisuudesta. Erityis- ja yleisopetuksen kaksoisjärjestelmän etuna pidettiin muun muassa perusopetuksessa oppilaiden homogeenisiä ryhmiä, sekä toisaalta erityisoppilaiden tarpeiden huomioon otamista vaivattomuutta niin ympäristön sopivuuden, kuin esteettömyyden luonnissa. (Kivirauma 2015; Takala 2016, 55.) Segregoidussa erityisopetuksessa korostuu yleisopetusta voimakkaammin oppilaan yksilöllisiä tarpeita ja tavoitteita korostava räätälöity opetussuunnitelma, mitä tukeekin yleisopetusta huomattavasti pienemmät luokkakoot (Takala 2016, 51–52). Suomessa erityisopetusta pyritään järjestämään yhä harvemmin erillisenä sektorina yleisopetuksesta inklusiivisuuteen pyrkivän koulutuspolitiikan takia, vaikka segregoidut erityisopetusjärjestelyt, eritoten erityisluokkien muodossa, elävätkin yhä edelleen rinnakkain integroivien käytänteiden kanssa (Mietola 2014, 15).

2.2 Integraatio

Integrointi laajempänä käsitteenä viittaa kahden erillisen osan yhdistämiseen kokonaisuuden luonnissa, osien muodostuessa koulumaailman kontekstissa erityis- ja yleisopetuksesta. Integraatiolla voidaan tarkoittaa pyrkimystä järjestää erityistä tukea

tarvitsevan oppilaan opetus yleisopetuksessa erityiskoulun tai -luokan sijaan, mikä viittaa läheisesti inklusion käsitteeseen. Toisaalta integraatiota käytetään kuvaamaan käytäntöä, missä saman koulun erityisluokkien oppilaat työskentelevät mahdollisimman paljon yleisopetuksen oppilaiden kanssa, missä korostuukin integraatiokäsitteen kirjaimellinen merkitys. (Moberg & Savolainen, 2015); Opetusministeriö 2007, 19.) Yleisessä mallissa erityistä tukea tarvitseva oppilas osallistuu tietyille yleisopetuksen tunneille, vaikka pääasiassa opiskeleekin erityisluokalla (Takala 2016, 15). Integraatio pohjautuu erityisesti yksilöiden ihmisarvoa korostavalle normalisaation periaatteelle, jonka mukaan vammaisten kouluympäristön ja koulukokemusten tulisi olla mahdollisimman yhdenmukaiset muiden oppilaiden kanssa (Moberg & Savolainen, 2015).

Integraation ei nähdä toteutuvan kuitenkaan pelkästä fyysisestä yhdessäolosta, vaan ideaan keskeisesti sisältyy myös erityistä tukea tarvitsevan oppilaan yksilöllisten tukipalveluiden integroiminen osaksi yleisopetusta (Moberg & Savolainen, 2015). Integraatiota voidaanakin tarkastella selvyiden vuoksi asteittain, missä fyysinen integraatio nähdään perusedellytyksenä myöhemmälle toiminnalliselle, psykologiselle ja sosiaaliselle integraatiolle. Todellisen integraation tavoitteena onkin oppilaiden yhteiskunnallinen integraatio, mikä rakentuukin toimivien opetusjärjestelyiden, osallisuuden, myönteisten sosiaalisten suhteiden sekä yhteisöllisyyden syntymisestä sekä kehittämisestä. (Moberg & Savolainen, 2015; Mietola 2014, 80, 107.)

2.3 Inklusio

Alkuperäisessä Salamancan sopimuksessa vuodelta 1994 inklusio määritellään kaikkien lasten oikeutena käydä koulua lähikoulussaan osana yleisopetusta mahdollisista vaikeuksista huolimatta siten, että lasten yksilöllinen tuki ja tarpeet huomioidaan (UNESCO, 1994, 8–9). Inklusioperiaate korvaa perinteisen lääketieteellis-psykologisen mallin sosiaalisella mallilla, minkä perusteella oppilaita luokiteltiin oppilaiksi ja erityisoppilaiksi, ja missä erilaiset oppimisvaikeuksiin kohdistuvat interventiot olivat oppilaskeskeisiä oppimisympäristöjen kehittämisen sijaan (Moberg & Savolainen, 2015; Naukkarinen 2000, 1). Inklusion ja integraation keskeisimmiksi eroiksi mielletään usein interventioiden kohde sekä niiden

suhtautuminen segregaatioon. Integraatiossa fokus on oppilaan mukauttamisessa osaksi jo olemassa olevaa koulujärjestelmää, kun taas inklusiossa kyse on päinvastoin koulujärjestelmän mukauttamisesta osaksi oppilaiden tarpeita. (Moberg & Savolainen 2015; Graham & Spandagou 2011, 17.) Inklusion ja todellisen integraation (toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio) käsitteellinen ero Pohjoismaisessa kontekstissa on kuitenkin enemmän akateeminen kuin käytännöllinen (Moberg & Savolainen 2015).

Inklusiolle ei ole kuitenkaan muodostunut yksiselitteistä ja mutkatonta määritelmää, vaan se saa erilaisia painotuksia ja merkityksiä niin kansainvälisellä, koulukohtaisella kuin yksilöllisillä tasoilla (Graham & Spandagou 2011, 4). Inklusiokäsitysten taustalla vaikuttavat ideologiset arvot, kuten oikeudenmukaisuus, kunnioitus ja osallistuminen, voidaan nähdä universaaleina, vaikka koulupoliittista keskustelua värittääkin erimielisyys siitä, miten näiden arvojen tulisi näkyä koulumaailman käytänteissä (Hakala & Leivo, 2015, 11; Vehmas 2015). Ainscowin, Boothin ja Dysonin (2006, 15) mukaan erilaiset tutkimuskirjallisuudessa esiintyvät inklusiokäsitykset ovat jaoteltavissa kuuteen eri tyyppiin:

1. Inklusio tukitoimena vammaisille ja erityistä tukea vaativille oppilaille
2. Inklusio vastatoimena kurinpidolliseen eristämiseen
3. Inklusio tukitoimena kaikille syrjäytymisvaarassa oleville oppilaille
4. Inklusio kaikkien kouluna (School for All)
5. Inklusio kaikkien koulutuksena (Education for All)
6. Inklusio periaatteellisena lähestymistapana koulutukseen ja yhteiskuntaan

Näin inklusiota toisaalta saatetaan käyttää suppeasti käsitteenä kuvaamaan lähikouluperiaatetta, eli vammaisten ja erityistä tukea vaativien oppilaiden asettamista yleisopetuksen piiriin. Kuin myös laaja-alaisemmin ajattelutapana ja prosessina, joka lähikouluperiaatteen lisäksi korostaa aktiivista työtä tasa-arvon sekä kaikkien oppilaiden opetuksen yksilöllistämiseksi ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kehittämiseksi. (Takala 2016, 13, 17; Graham & Spandagou 2011, 5.) Dysonin (1999, 48) mukaan käsitteen epäselvyyden ja monimerkityksellisyyden vuoksi olisikin mielekkäämpää puhua inklusiosta monikossa. Erimielisyyttä toisaalta aiheuttaa myös

käsitykset siitä, kuinka voimakkaasti inklusiota tulisi toteuttaa, missä kiistakysymyksenä on muun muassa täyden inklusion mahdollisuus käytännössä sekä sen seuraukset yksilön hyvinvoinnin näkökulmasta (Vehmas 2015).

3 SEGREGAATIOSTA INKLUUSIOON

Suomalaisen koulujärjestelmän erityisopetuksen kehityksen voidaan nähdä koostuvan viidestä jaksosta. Ensimmäiseen jaksoon sisältyy erityisopetuksen alkuvaihe vuodelta 1840 oppivelvollisuuslain voimaantuloon vuoteen 1921. (Opetusministeriö 2007, 17.) Erityisopetuksen piiriin kuuluivat pääasiassa aistivammaiset, kuten kuurot ja sokeat, mutta myös niin kutsutut tylsämieliset. Kansakoulun ollessa tarkoitettu vain normaaleiksi katsotuille oppilaille, aistivalliset, heikkolahjaiset ja pahantapaiset oppilaat siirrettiin haasteidensa perusteella joko aistivalliskouluihin, apukouluihin, eristettyihin luokkiin tai kasvatuslaitoksiin. Erityisluokkia ja -kouluja löytyi ennen oppivelvollisuutta käytännössä vain suuremmista kaupungeista, mutta joista erityisesti apukoulut erityisopetuksen muotona vakiintuivat aikanaan merkittäväksi osaksi kansakoulun toimintaa. (Kivirauma 2015.)

Toinen jakso sijoittuu vuodelta 1921 toisen maailmansodan päättymiseen vuoteen 1945 (Opetusministeriö 2007, 17). Oppivelvollisuuslain voimaantulo vuonna 1921 ulottui kaikkiin Suomen kansalaisten lapsiin, lukuun ottamatta lapsia, joiden nähtiin oppivelvollisuuslain silmissä olevan ”käsityskyvyltään heikkoja”. Apukoulujen toimintaa tarkennettiin lainsäädännöllä, missä muun muassa määrättiin apukoulujen perustaminen kaikkiin yli 10 000 asukasluvun saavuttaneisiin kaupunkeihin. (Kivirauma 2015.) Näin pienemmissä kunnissa, joissa ei ollut erityisopetusjärjestelyjä, jäivät poikkeaviksi luokitellut oppilaat lähes väistämättä koulujärjestelmän ulkopuolelle (Kivirauma 2015; Opetusministeriö 2007, 17). Kansakoulun vähittäisen laajenemisen myötä koko ikäluokan kouluksi, kysymykset erityisopetuksen järjestämisestä nousivat yhä polttavammiksi. Keskeiseksi haasteeksi koettiin eritoten oppilaiden lisääntynyt heterogeenisyys, minkä nähtiin haittaavan kansakoulun sujuvaa toimintaa. (Kivirauma 2015.)

Kolmas erityisopetuksen jakso käsittää toisen maailmansodan päättymisen koulutuksen yhtenäistämiseen ja peruskoulun syntymiseen 1970-luvun alkupuolella (Opetusministeriö 2007, 17). Ensimmäiset erityisopetusta käsittelevät komiteat, sekä erityisoppilaita lajittelevat tarkkailuluokat syntyivät noin 1940-luvulla. Jakson ajattelutapaa ohjasi lääketieteellisyyttä sekä asiantuntijuutta korostava lähestymistapa,

missä normaalista poikkeava nähtiin fyysisenä vammaisuutena tai toimintavajavuutena. (Kivirauma 2015; Opetusministeriö 2007, 17.) Vallinneena käytäntönä oli vahva rajanveto yleisopetuksen ja erityisopetuksen välille, missä voimakkaammin poikkeavat yksilöt määrättiin erinäisiin laitoksiin, kun taas heikkokyykyisten ja pahantapaisten oppilaiden opetus järjestettiin yleisopetuksesta erillisissä tiloissa erityisluokilla tai -kouluissa (Kivirauma 2015).

Neljännellä erityisopetuksen jaksolla vuodesta 1970 vuoteen 1990 on hahmoteltavissa suomalaisen erityisopetusjärjestelmän synty sellaiseksi, kuin sitä nykypäivänäkin pitkälti toteutetaan. Keskeisimpänä muutoksena oli integraatioajattelun mukainen osa-aikaisen erityisopetuksen omaksuminen, mikä tapahtui osin periaatteellisista, mutta myös käytännöllisistä syistä. Taustalla vaikuttivat muun muassa kansakoulun muotoutuminen oppikoulun pohjakouluksi sekä pienempien poikkeavuuksien, kuten puheen, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien tarkempi huomiointi. Sekä toisaalta vuosien 1972–1977 peruskoulu-uudistus, jonka myötä kiinnitettiin laajemmin huomiota yhteiskunnallisten erojen tasoittamiseen, että laajempi kansainvälinen ihmisoikeusliike, joka ajoi eritoten normalisaation sekä integraation ajatuksia. (Kivirauma 2015). Näin yhtäältä osa-aikainen erityisopetus oli reagointi akateemisten vaatimusten lisääntymiseen, yleis- ja erityisopetuksen kynnyksen madaltamiseen, kuin segregoivien erityisopetusjärjestelmien kritiikkiin. (Kivirauma 2015). Ajanjaksolle merkittävinä uudistuksina oli myös vuonna 1983 voimaantullut peruskoululaki, jonka mukaan ketään lasta ei enää saanut vapauttaa oppivelvollisuudesta, sekä vuonna 1985 ilmestynyt peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, jossa korostettiin voimakkaasti opetuksen eriyttämistä sekä yksilöllistämistä (Opetusministeriö 2007, 18).

Viidennelle jaksolle, joka kattaa ajan 90-luvulta nykyaikaan, on ominaista kansainvälisen koulukehityksen ja -keskustelun mukaisesti inklusion yhä voimakkaampi tavoittelu (Moberg & Savolainen 2015; Opetusministeriö 2007, 18). Kansainväliset velvoitteet ja rohkaisut inklusion kehittämiseen ovat syntyneet YK:n toimesta 1990-luvulta lähtien, missä keskeisenä sisältönä on kaikkien lasten ja nuorten oikeus opetukseen muun muassa oppimisvaikeuksista, vammaisuudesta tai muista haasteista huolimatta (Moberg & Savolainen 2015; Opetusministeriö 2007, 10). Suomi on sitoutunut useisiin lasten ja nuorten koulunkäyntiä edistäviin sopimuksiin, joista

merkittävimpiä ovat olleet erityisopetuksen periaatteisiin, toimintatapoihin ja käytäntöihin kohdistuva Salamancan julistus (UNESCO 1994), vammaisten mahdollisuuksia yhdenvertaistavat yleisohjeet vuodelta 1993 sekä vammaisten oikeuksia koskeva yleissopimus vuodelta 2006 (Opetusministeriö 2007, 10; Moberg & Savolainen 2015). Taulukkoon 1 on koottu Suomen koulujärjestelmän vaiheet ja niiden erityispiirteet koskien erityisopetuksen järjestämistä 1960-luvulta nykypäivään.

Keskeinen piirre \ Kausi	Erillisen erityisopetuksen kausi (1960-luku)	Vähiten rajoittavan ympäristön kausi (60- ja 70-lukujen vaihe ja 80-luku)	Yhteisen koulun ta-voittelu kausi (90-luvulta lähtien)
Kohdehenkilö	poikkeava oppilas	erityisopetusta tarvitseva oppilas	oppilas
Ongelman sijainti	oppilaassa	oppilaassa ja ympäristössä	ympäristössä ja vuorovaikutuksessa
Kasvatusta koskeva malli	biomedikaalinen hoito	behavioaraalinen kasvatushjelma	yksilöllinen konstruktii-vinen opetus
Tyypillinen oppimisympäristö	erityiskoulu, erityis-luokka	vähiten rajoittava op-pimisympäristö vaihto-ehtojen jatkumosta	tavallinen koulu, tavalli-nen luokka
Tavoite	kontrolli, hoito	käyttäytymisen paran-taminen	ympäristön ja asentei-den muuttaminen

Taulukko 1. Integraatioajattelun kehittyminen Suomessa (Moberg & Savolainen 2015; alkuperäinen kuvio Moberg 2001).

Kehityskulku on kuitenkin ollut kansainvälisistä sopimuksista, integraatiota edistävästä hankkeista sekä integraatioon kannustavista lainsäädännöllisistä asetuksista huolimatta hidas. Erityisopetuksen määrä ei ole Suomessa vähentynyt, ja myös segregoivat erityisopetusjärjestelyt ovat säilyttäneet asemansa Suomen koulujärjestelmässä, lukuun ottamatta erityiskouluja, joiden määrä on vähentynyt vuodesta 1999 vuoteen 2013 61 prosentilla. (Moberg & Savolainen 2015.)

Inklusion ja integraation hidas kehityskulku selittyy osin koulujärjestelmän ammattiryhmien varauksellisista asenteista, mutta myös integraatiota koskevan koululainsäädännön sitomattomuudesta ja monitulkintaisuudesta (Moberg & Savolainen 2015). Inklusioasenteita kartoittavissa suomalaisissa tutkimuksissa onkin tullut esille, että eritoten luokan- ja aineenopettajien asenteet inklusiota kohtaan ovat keskimääräisesti negatiivisia, mitä ainakin osin selittää opettajien käsitykset inklusion kuormittavuudesta. Sen sijaan erityisopettajat ja rehtorit suhtautuvat huomattavasti vähemmän kriittisesti inklusioon. (Saloviita 2018.) Negatiivisiin asenteisiin todennäköisesti vaikuttaa myös opettajien yleinen yksimielisyys siitä, etteivät koulujen resurssien nähdä riittävän kaikkien oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen yleisopetuksessa. Kartoituksissa onkin tullut esille, että vaikeasti vammaisten ja vaikeasti sopeutumattomien oppilaiden kohdalla, opettajat suosittelivat erillisiä oppimisympäristöjä yhtä yleisesti vuonna 2012 kuin vuonna 1997. (Moberg & Savolainen 2015.)

Perusopetuslaissa ja sen perusteissa ovat vahvasti läsnä inklusiivisen kasvatuksen perusrakenteet, kuten yhteenkuuluvuuden ja tasa-arvoisuuden edistäminen sekä yksilöllisen opetuksen järjestäminen oppilaan edellytysten mukaisesti (Perusopetuslaki 2003, 2 §; Perusopetuslaki 642/2010, 17 §). Kuitenkin vaikka perusopetuslaki tukeekin inklusiivista opetusta, ohjaten muun muassa koulunkäynnin tuen järjestettäväksi oppilaan omassa ryhmässä yleisopetuksessa järjestämisedellytyksien mukaan (Perusopetuslaki 642/2010, 17§), inklusiota ei ole suoranaisesti kirjattu perusopetuslakiin (Jahnukainen 2015). Vastaavasti Suomen perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) tuodaan esille, että perusopetusta toteutetaan inklusioperiaatteen mukaisesti, huomioiden opetuksen saavutettavuus ja esteettömyys, sekä muun muassa oppilaiden yksilöllisyys, yhdenvertaisuus sekä hyvinvointi. Koulunkäynnin tuki tulisi järjestää opetussuunnitelman mukaan ensisijaisesti yleisopetuksessa oppilaan omassa opetusryhmässä, mutta tarvittaessa oppilaan edun mukaisesti joko eri opetusryhmässä tai koulussa. (OPS 2014, 1, 61.) Opetussuunnitelma sekä perusopetuslaki näin ollen tukevat ja ohjaavat inklusiiviseen opetukseen, mutta eivät velvoita, jättäen erityisopetuksen toteuttamisen käytännössä kuntien päätäntävaltaan (Moberg & Savolainen 2015). Valtakunnallisissa tarkasteluissa onkin tullut esille, että erityisopetusjärjestelyt vaihtelevat käytänteiltään,

tasoltaan sekä rakenteiltaan merkittävästi kunnittain (From ym. 2014, 557; Opetusministeriö 2007, 18), ja, että kaikkia erityisopetuksen muotoja hyödynnetään yhä rinnakkain (Kivirauma 2015).

Erityisopetuksen tilastojen valossa, suomalaisen erityisopetuksen voidaan sanoa kehittyneen kuitenkin inklusiivisempaan suuntaan, mitä selittää eritoten vuonna 2011 voimaan astunut erityisopetusta koskeva lakimuutos. Kokonaan yleisopetukseen integroitujen oppilaiden määrä on kasvanut 2000-luvulla, vaikka kehitys onkin ollut hyvin maltillista. (From ym. 2014, 556.)

Opetuksen toteutuspaikka	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Opetus kokonaan yleisopetuksen ryhmässä	21,1	19,4	18,7	19,1	18,9	19,7	20,7	21,3
Opetuksesta 51–99 % yleisopetuksen ryhmässä	18,0	18,9	18,7	18,3	19,4	19,1	18,4	20,2
Opetuksesta 21–50 % yleisopetuksen ryhmässä	8,7	9,2	9,0	10,4	9,4	10,2	10,3	9,8
Opetuksesta 1–20 % yleisopetuksen ryhmässä	10,7	11,7	11,6	12,1	12,5	13,1	13,2	13,3
Opetus kokonaan erityisryhmässä, muu kuin erityiskoulu	28,2	28,1	29,2	27,8	28,7	28,3	27,9	26,9
Opetus kokonaan erityisryhmässä, erityiskoulu	13,3	12,6	12,8	12,2	11,0	9,6	9,5	8,6
Yhteensä	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Taulukko 2. Erityistä tukea saaneiden oppilaiden opetuksen toteutumisaikaa (%) vuosina 2011–2018 (Tilastokeskus 2019).

Inklusion toteutumista voidaan arvioida myös kokonaan erityisryhmässä opiskelevien oppilaiden vähentymisen kautta (From ym. 2014, 556). Tarkastellessa lähivuosien kehitystä, voidaan todeta täysin segregoiduissa ympäristöissä opiskelevien oppilaiden osuuksien laskeneen tasaisesti, vaikka kehityskulussa korostuukin eritoten erityiskoulujen erityisryhmissä opetuksensa saavien oppilasmäärien vähentyminen. Kuten taulukosta 2 ilmenee, vuonna 2018 erityiskouluissa kokonaan opetuksen saavien osuus oli 4,7 prosenttiyksikköä pienempi kuin vuonna 2011, kun taas vastaavasti muiden kuin erityiskoulujen erityisryhmissä kokonaan opetuksensa saavien osuus oli vain 1,3 prosenttiyksikköä pienempi. Verrattaessa vuosien 2017 ja 2018 kehitystä, erityisen tuen piiriin kuuluvien oppilaiden osuus kokopäiväisessä yleisopetuksessa on kasvanut 0,6 prosenttiyksiköllä, kun taas täysin erityisryhmissä opetuksensa saavien oppilaiden osuus on vähentynyt 1,9 prosenttiyksiköllä. (Tilastokeskus, 2019.)

4 INKLUSIIVINEN PERUSKOULU

Uudistettu perusopetuslaki vuodelta 2011 ja vuoden 2014 oppilas- ja opiskelijahuoltolaki ovat jäsentäneet suomalaisen koulujärjestelmän toimintaa sekä eri opettajaryhmien työtä merkittävästi. Perusopetuslaki on sitouttanut eri opettajaryhmät suunnittelemaan ja toteuttamaan oppilaalle annettavaa tukea yhteistyössä, kun taas oppilas- ja opiskelijahuoltolaki on sitonut vastaavasti terveydenhuollon ammattilaiset tiiviimmin osaksi moniammatillista yhteistyötä. Lakiuudistukset yhdessä ovat määritelleet uudelleen suomalaisen koulujärjestelmän rakenteen, missä korostuu erityisopetuksen palvelut osana koulun sisällä toimivaa järjestelmää erillisen palvelun sijasta. (Björn, Savolainen & Jahnukainen 2017.) Uusi järjestelmä on inklusiivisen mallin mukainen, missä erityistä tukea vaativat oppilaat pyritään sijoittamaan lähikouluihinsa tuettuina muun opetuksen yhteyteen, ja missä jokaisen oppilaan tukimuodot arvioidaan ja käsitellään moniammatillisessa yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa (OAJ 2017, 4).

4.1 Opiskeluhoolto ja opiskeluhooltoryhmät

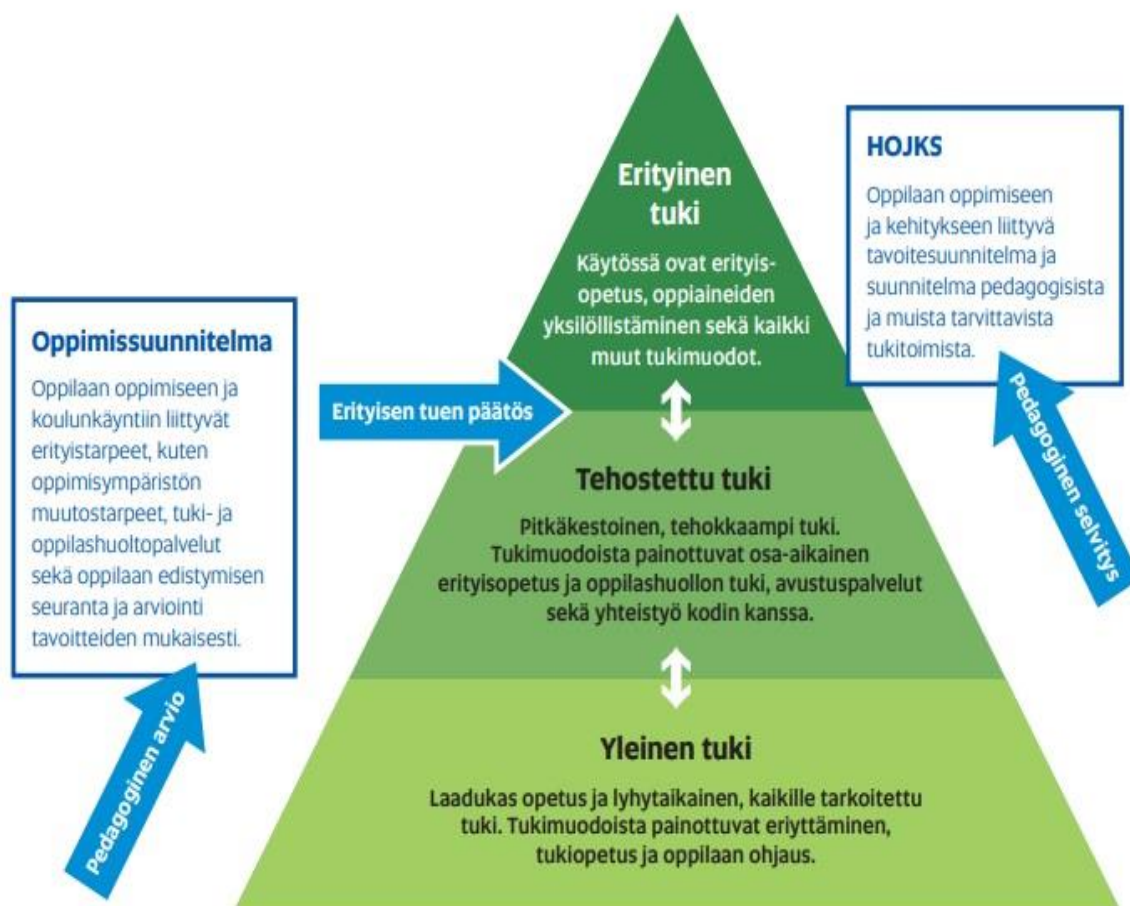
Vuonna 2014 voimaan tullut oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013, 3 §) määrittää opiskeluhooltoon kuuluvaksi koko oppilaitosyhteisöä tukevan yhteisöllisen opiskeluhoollon sekä yksilökohtaisen opiskeluhoollon. Muutoksen myötä uusi laki käyttää käsitettä opiskeluhoolto oppilashuollon sijaan (1287/2013, 1 §). Yhteisöllinen opiskelijahuolto koostuu kaikista opiskeluhoollon toimijoista, ja se pyrkii edistämään oppilaiden oppimista, hyvinvointia, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta, terveyttä sekä opiskeluympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä. Yksilökohtaiseen opiskeluhooltoon kuuluvat sen sijaan oppilaalle yksilöllisesti myönnetyt palvelut, kuten koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palvelut, psykologi- ja kuraattoripalvelut, monialainen yksilökohtainen opiskeluhoolto sekä erinäiset sosiaali- ja terveystyöpalvelut. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 4 §, 5 §.) Opiskeluhoollon toteutumisen, arvioinnin ja kehittämisen tueksi laaditaan koulutuksen järjestäjän taholta oppilaitoskohtainen opiskeluhooltosuunnitelma, joka tehdään opetushallituksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta, yhteistyössä

oppilaitoksen henkilöstön, opiskelijoiden ja heidän huoltajien kanssa (Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki 1287/2013, 13 §)

Oppilashuollon yleisestä suunnittelusta, kehittämisestä, ohjauksesta ja arvioinnista vastaa koulutuksen järjestäjän asettama opiskeluhuollon monialainen ohjausryhmä, ja vastaavasti oppilaitoskohtaisesta toiminnasta monialainen opiskeluhuoltoryhmä (Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki 1287/2013, 14 §). Yksittäisten opiskelijoiden tai tiettyjen opiskelijaryhmien opiskeluhuollon palveluiden järjestämisestä vastaa sen sijaan tapauskohtaisesti koottavat monialaiset asiantuntijaryhmät, jotka ovat vastuussa muun muassa oppilaiden tuen tarpeiden selvittämisestä ja toimeenpanemista (Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki 1287/2013, 14 §; OPS 2014, 78).

4.2 Kolmiportainen tuki

Tammikuussa 2011 voimaan tulleet perusopetuslain muutokset ja täydennykset (624/2010) muuttivat suomalaisen peruskoulun tuen järjestelmän oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmäksi. Vaikka muutoksen yleisesti käsitetäänkin kohdistuvan erityisopetuksellisten järjestelyiden uudelleenmäärittelyyn, on kyse ennen kaikkea ollut koko koulun toimintaa koskevasta muutoksesta, jossa tuki ei määrity enää pelkästään erityisopetuksen toimintakentästä käsin. (Björn ym. 2017.) Muutosten tavoitteena oli vahvistaa esi- ja perusopetuksen oppilaan oikeutta saada oppimiselleen ja koulunkäynnilleen tukea riittävän varhain ja joustavasti opetuksen yhteydessä, lisätä tuen suunnitelmallisuutta, sekä tehostaa tukitoimia ja moniammatillista yhteistyötä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 9–10). Kolmiportaiseksi tuen malliksi (kuvio 1) käsitteellistetyssä mallissa tukimuodot jaetaan keston ja laajuuden mukaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen, missä oppilaan tuen tehokkuus ja määrä lisääntyvät yksilökohtaisesti siirryttäessä tasolta seuraavalle. (Björn ym. 2017.)



Kuvio 1. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muodot (OAJ 2017, 7, muokattu; alkuperäinen kuvio Kolehmainen & Lahtinen, 2011, 357).

4.2.1 Yleinen tuki

Oppilaan tuen tarpeen ilmentyessä ensimmäisenä keinona on yleinen tuki, joka pitää sisällään yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia, kuten tukiovetusta, osa-aikaista erityisopetusta, eriyttämistä tai muuta ohjausta (OPS 2014, 65; Takala 2016, 22). Tuki annetaan kokonaan osana yleisopetusta (Takala 2016, 22). Osana yleistä tukea voidaan hyödyntää oppimissuunnitelmaa, mikäli oppilas etenee oman opinto-ohjelman mukaisesti, opetus järjestetään erityisin opetusjärjestelyin tai jos oppilas on otettu osaksi joustavan perusopetuksen toimintaan vuosiluokilla 7–9. Sen sijaan yleisen tuen tukimuotoihin eivät kuulu erityisen tuen päätöksen perusteella myönnetty erityisopetus eikä oppiaineiden oppimäärien yksilöllistäminen. Yleinen tuki määrätään heti tuen tarpeen ilmentyessä, eikä sen toimeen paneminen edelletä

erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä. (OPS 2014, 63, 65.) Konkreettisessa koulutyöskentelyssä lähtökohtaisesti yleinen tuki nähdään koskettavan kaikkia opettajia, kun taas tehostetun ja erityisen tuen järjestäminen nähdään lähempänä erityisopettajien toimenkuvaa (Puukari, Lappalainen, Kuorelahti 2017, 6).

4.2.2 Tehostettu tuki

Mikäli oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen tukemisessa yleinen tuki ei riitä, ja oppilas tarvitsee koulunkäynnissään tai oppimisessaan säännöllistä tukea tai useita tukimuotoja samanaikaisesti, on oppilaalle annettava pedagogiseen arvioon perustuen tehostettua tukea hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti (OPS 2014, 63; Perusopetuslaki 624/2010, 16 a §). Tehostettu tuki määräytyy oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan, ja sitä pyritään järjestämään joustavasti muun opetuksen yhteydessä. Tukimuotojen hyödyntämisessä korostuu oppimisen säännöllinen seuraaminen ja arviointi, opettajien ja muun henkilöstön yhteistyö, osa-aikaisen erityisopetuksen, opintojen yksilöllisen ohjauksen, kodin ja koulun yhteistyön sekä oppilashuollon osuuden merkitys. Sen sijaan erityisen tuen päätöksen perusteella annettava erityisopetus sekä oppiaineiden oppimäärien yksilöllistäminen eivät kuulu tehostetun tuen piiriin. (OPS 2014, 63.)

Pedagoginen arvio toteutetaan kirjallisesti oppilaan opettajan tai opettajien toimesta, tarvittaessa hyödyntäen muita asiantuntijoita, ja siinä korostuu yhteistyö oppilaan sekä oppilaan vanhempien kanssa. Kirjallisessa pedagogisessa arviossa tuodaan esille oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne, oppilaan tähän asti saatu yleinen tuki sekä arvio eri tukimuotojen toimivuudesta, oppilaan oppimisvalmiudet, erityistarpeet ja kiinnostuksen kohteet, arvio millä tukijärjestelyillä oppilasta voidaan tukea sekä arvio tehostetun tuen tarpeesta. (OPS 2014, 63–64.) Tehostetun tuen aloittaminen, järjestäminen sekä mahdollinen siirto takaisin yleisen tuen piiriin tapahtuu aina käsittelemällä pedagoginen arvio moniammatillisessa yhteistyössä oppilashuollon kanssa (Perusopetuslaki 1288/2013, 16 a §).

Perusopetuslaki (642/2010, 16 a §) määrää tehostetun tuen tukimuodot kirjattavaksi oppilaan yksilölliseen oppimissuunnitelmaan. Oppimissuunnitelman tavoitteena on

edistää oppilaan hyvinvointia sekä varmistaa edellytykset opintojen edistymiselle, tukien opettajan työn suunnittelua, antaen tietoa oppilaan vanhemmille sekä luoden pohjan edistymisen arviolle (OPS 2014, 64). Oppimissuunnitelmaan kirjataan, kuinka oppilaan yleisen opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista tuetaan (Takala 2016, 27), kuvaten oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet, tarvittavat opetusjärjestelyt sekä oppilaan tarvitsema tuki ja ohjaus (OPS 2014, 64).

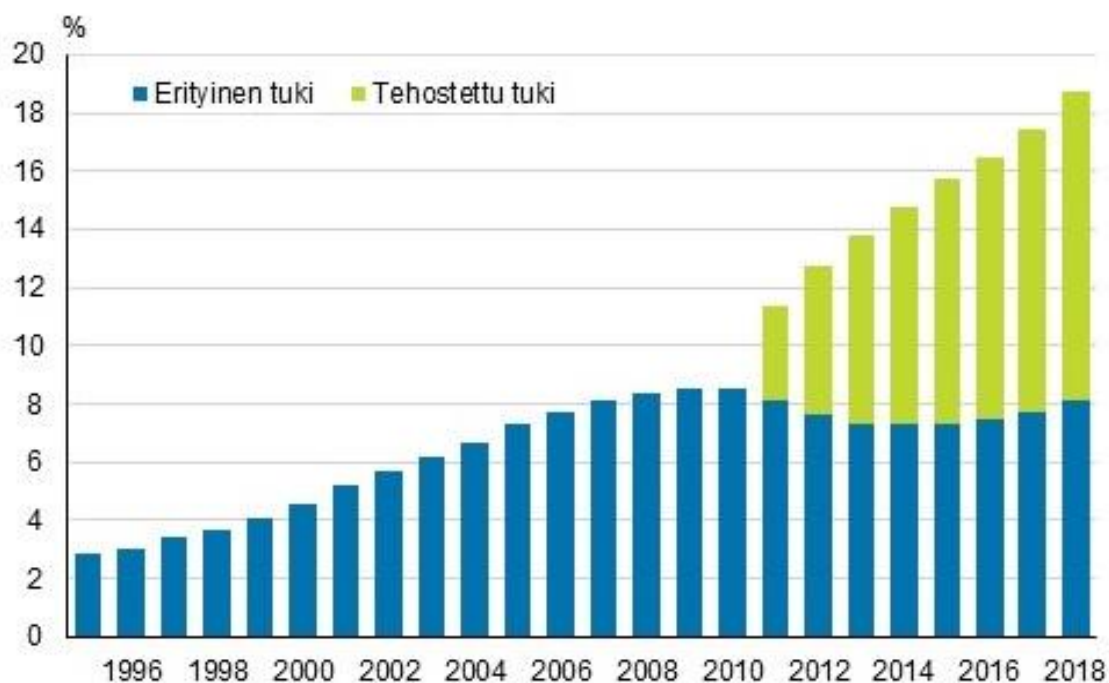
4.2.3 Erityinen tuki

Erityinen tuki on tarkoitettu oppilaille, joilla on hankaluuksia kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttamisessa. Erityisen tuen tavoitteena on tukea oppilasta suorittamaan oppivelvollisuus sekä luomaan oppilaalle hyvät edellytykset opintojen jatkamiselle peruskoulun jälkeen. (OPS 2014, 65.) Erityinen tuki koostuu erityisopetuksesta sekä muista perusopetuslain mukaisista tukimuodoista (Perusopetuslaki 624/2010, 17 §), jotka laaditaan oppilaalle hänelle laaditun henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaisesti. Tuen kohdistuessa oppimiseen, pedagogiset ratkaisut voivat oppilaan tarpeiden mukaan liittyä esimerkiksi opetukseen, työtapoihin, materiaaleihin tai välineisiin. Oppilaalla on myös oikeus muuhun tukeen, mihin voi kuulua muun muassa ohjaus, yksilökohtainen oppilashuolto, erityiset apuvälineet sekä tulkitsemis- ja avustajapalvelut. Erityinen tuki voidaan järjestää yleisellä tai pidennetyllä oppivelvollisuudessa, sekä tämän lisäksi toiminta-alueittain tai oppiaineittain, jossa oppilaalla voi olla eri oppiaineissa yleinen tai yksilöllistetty oppimäärä. (OPS 2014, 66.)

Arvio erityisten tuen tarpeesta pohjautuu pedagogiseen selvitykseen, mikä perustuu oppilaan opetuksesta vastaavien selvitykseen oppilaan oppimisen etenemisestä, sekä moniammatillisen oppilashuollon selvitykseen oppilaan saamasta tehostetusta tuesta ja kokonaistilanteesta (Perusopetuslaki 624/2010, 17 §). Erityisen tuen päätös yleensä tehdään, mikäli oppilaan saama tehostettu tuki ei ole koettu riittäväksi (OPS 2014, 67). Päätös voidaan tehdä myös ennen esi- tai perusopetuksen alkamista, sekä ilman pedagogisesta selvitystä tai tehostetun tuen aloittamista, mikäli lääketieteellisessä tai psykologisessa arviossa todetaan oppilaalla olevan erityinen opetusta vakavasti

vaikeuttava syy, kuten vamma, sairaus, kehityksessä viivästyminen tai tunne-elämän häiriö (Perusopetuslaki 624/2010, 17 §).

Erityisen tuen päätöksen asettamiseksi oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), mihin kirjataan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet, sisällöt, opetusjärjestelyt, pedagogiset menetelmät sekä oppilaan tarvitsema tuki ja ohjaus. Tarvittaessa oppilaan HOJKS perustuu pedagogisen selvityksen tietoihin sekä erityisen tuen päätöksen sisältöihin, ja se laaditaan yhteistyössä oppilaan opettajien, oppilaan, huoltajan ja tarvittaessa muiden asiantuntijoiden kanssa. (OPS 2014, 67.) Perusopetuslaki (624/2010, 17 a §) määrää HOJKS:in tarkistettavaksi tarvittaessa oppilaan tarpeiden mukaisesti, kuitenkin vähintään kerran lukuvuodessa, ja sitä tulee muuttaa tuen tarpeen tai opetuksen tavoitteiden vaihtuessa.



Taulukko 3. Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuus (%) kaikista oppilaista vuosina 1995–2018. (Ennen vuotta 2011 erityisopetuksessa olevat oppilaat on rinnastettu erityistä tukea saaneisiin oppilaisiin). (Tilastokeskus 2019).

Kuten taulukosta 3 tulee esille, syksyllä 2018 peruskoulun oppilaista 18 % kuuluivat tehostetun tai erityisen tuen piiriin, joista tehostettua tukea sai 59 700 (10,6 %)

oppilaista ja erityistä tukea 45 400 (8,1 %) oppilaista. Huomioitaessa yleisen tuen oppilaille annettu osa-aikainen erityisopetus, kaikista peruskoulun oppilaista noin 29 % sai jonkinlaista oppimisen ja koulunkäynnin tukea lukuvuonna 2017–2018, muiden yleisen tuen tukimuotojen jäädessä tilastojen ulkopuolelle. (Tilastokeskus 2019.)

5 KOLMIPORTAISEN TUEN VAIKUTUKSET OPETTAJIEN TYÖHÖN

Kolmiportaisen tuen käyttöönotto on muuttanut laajalti opettajien työnkuvaa, niin työmäärän kuin muuttuneiden työtehtävien osalta, ja sitä kautta myös opettajien koetun työhyvinvoinnin kannalta. Tutkimusten valossa osa kolmiportaisen mallin tuomista muutoksista on koettu opettajien työhyvinvoinnin osalta positiivisena kehityskulkuna, mutta vastaavasti opettajat ovat kokeneet uudistuneiden käytänteiden ja muuttuvien työtehtävien myös lisäävän työpahoinvointia.

5.1 Työhyvinvoinnin käsite

Työhyvinvointi on monimuotoinen ja ristiriitainen käsite, joka saa useita erilaisia määritelmiä riippuen muun muassa tutkimuksen kontekstista, tieteenalasta ja tavoitteista (Saaranen ym. 2014, 4). Työhyvinvoinnin yläkäsitteenä, ja joissain tapauksissa myös synonyyminä, käytetään työkyvyn käsitettä (Marjala 2009, 21). Työkyvyllä viitataan yksilön tasolla muun muassa ammatillisiin valmiuksiin, stressinsietokykyyn, persoonallisuuteen, hallinnan tunteeseen, työhyvinvointiin, työn merkitykseen, arvomaailmaan sekä työllistymiskykyyn. Työelämän tekijöiden tasolla sen sijaan tarkastelussa on muun muassa työn organisointi, työnjako, työn kuormitus, töiden sujuvuus, kiire, työn hallinta sekä työn kehitysmahdollisuudet. (Ilmarinen ym. 2006, 19–20.) Työkyvyn ja työhyvinvoinnin käsitteet sisältävätkin pääosin samanlaisia asioita, keskeisimmän erotuksen ollessa siinä, että työkyky käsitteellistää miten työntekijä, yhteisö ja organisaatio kykenevät suoriutumaan työssä, kun taas työhyvinvoinnin keskiössä on se, miten työssä ja työn äärellä voidaan (Kaunismaa & Lind 2014, 8).

Työhyvinvointia käytetään näin työelämän kontekstissa käsitteenä yhtäältä yhtenä erillisenä hyvinvoinnin alueena, kuin myös kokonaisvaltaisena käsitteenä, johon sitoutuu muun muassa yksilön yksityiselämä sekä kokonaisvaltainen hyvinvointi (Marjala 2009, 189–190). Vastaavasti sosiaali- ja terveysministeriö (N.d.) määrittelee työhyvinvoinnin kokonaisuutena, joka rakentuu työn mielekkyydestä, terveydestä, turvallisuudesta ja hyvinvoinnista. Kun taas työterveyslaitoksen (N.d.) määritelmässä

korostuu myös ammattitaitoisuus, organisaation johdon merkitys sekä työn ja elämänhallinnan suhde. Työhyvinvointia voidaan tarkastella ja tutkia sekä objektiivisilla, että subjektiivisilla menetelmillä ja mittareilla, kuin näitä yhdistävillä kartoituksilla (ks. esim. Ilmarinen ym 2006, 20; Hakanen 2004, 68).

Hakasen (2004, 15) mukaan koettu hyvinvointi rakentuu kahdesta ydinkäsitteestä: työuupumuksesta ja työn imusta. Maslach ja Laiter (2007, 368–369) esittävät, että työuupumus muodostuu uupumisasteisesta väsymyksestä, kyynisyyden lisääntymisestä ja ammatillisen itsetunnon heikentymistä, missä työn imu taas määrittyy näiden kokemusten puutteesta ja päinvastaisista tuntemuksista, kuten energisyydestä, sitoutumisesta työhön sekä ammatillisesta itsetunnosta ja pätevyydestä. Hakasen mukaan kuitenkin täydellisen korrelaation muodostuminen työuupumuksen ja työn imun välille on mahdottomuus, vaikka hänen tutkimuksessaan työn imun ja työuupumuksen välillä olikin selkeä negatiivinen yhteys. Hakanen esittääkin, että työn imu ja työuupumus ilmenevätkin toisistaan erillisinä työhyvinvoinnin ulottuvuuksina, joista molempia esiintyy samanaikaisesti töissä ja työyhteisöissä. (Hakanen 2004, 228, 15, 20). Työn imua ja työuupumusta voidaankin tutkia erillisinä työhyvinvoinnin ulottuvuuksina, vaikka kokonaisvaltaisemman ja moniulotteisemman näkökulman kannalta olisi suotavaa tarkastella työhyvinvointia niin hyvinvointina kuin pahoinvoinnin puuttumisena (Hakanen 2004, 15, 28).

Työhyvinvointitutkimuksen tutkimuskirjallisuuden laajemmassa analyysissä on paljastunut kuusi eri tekijää, jotka ovat riskitekijöinä työuupumuksen muodostumiselle. Työelämän tekijöinä työn määrä, hallinnan tunne, palkkio, yhteisö, reiluus ja arvot määrittelevät, syntykö työstä työuupumusta vai työn imun tunteita ja kokemuksia. Näin esimerkiksi liiallinen työmäärä vähentää työntekijän mahdollisuuksia vastata työn tavoitteisiin sekä heikentää työstä palautumista, kun taas sopiva työmäärä antaa työntekijälle mahdollisuuksia hyödyntää ja kehittää ammattiosaamistaan. Vastaavasti työntekijän saama tunnustus, hallinnan tunne, työyhteisön tuki, reiluus ja arvot, voivat toimia joko työhyvinvointia edistävinä tai heikentävinä tekijöinä, riippuen siitä, kokeeko yksilö osa-alueet tyydytetyiksi. (Maslach & Leiter 2007, 369–370.)

5.2 Opettajien työhyvinvointi

Opettaja on keskeisessä asemassa kouluyhteisön arjen toiminnassa, ja se, kuinka opettaja kiinnittyy työhönsä, vaikuttaa myös muun koulun henkilökunnan sekä oppilaiden osallisuuteen, autonomisuuteen ja pätevyyden tunteisiin (Soini ym. 2012, 6). Muun muassa opettajanhuoneen ilmapiiriongelmiin on havaittu heijastuvan oppilaiden hyvinvointiin, kouluviihtyvyyteen sekä opetuksen laatuun, missä huono ilmapiiri näkyi oppilaiden lisääntyneenä masennusoireiluna ja psykosomaattisina vaivoina, kuten päänsärkynä ja niska-hartiavaivoina (Onnismaa 2010, 25). Opettajan työhön kiinnittymisen heikkeneminen voi ilmetäkin kykenemättömyytenä sitoutua koulun toimintaan ja oppilaiden kohtaamiseen, kun taas vastaavasti innostuneet ja työhön sitoutuneet opettajat voivat olla koulun toiminnan kannalta merkittävä voimavara (Soini ym. 2012, 7).

Tutkimusten mukaan opettajien työkyky ja koettu terveydentila on keskimääräistä hieman parempi verrattuna muihin aloihin. Opettajat kuitenkin kokevat työssään stressiä yleisemmin kuin muilla aloilla. (Onnismaa 2010, 55.) Keskeisiksi opettajan työn henkistä kuormittavuutta lisääviksi tekijöiksi on tutkimuksissa mainittu muun muassa liika byrokratia, tuen ja palautteen puute, ajan riittämättömyys, liiallinen työkuormitus, oppilaiden haastava ja häiritsevä käytös, ammattitaidon puute, roolikonfliktit, paperityön määrä sekä opettajan persoonallisuuden piirteet (Launis & Koli 2005, 351). Vastaavasti voimavaroiksi opettajat ovat erinäisissä tutkimuksissa mieltäneet muun muassa vaikuttamismahdollisuudet, työpaikan hyvän ilmapiiriin, innovatiivisuuden, toimivan tiedonkulun, esimiehen tuen sekä palkitsevat oppilassuhteet ja onnistumisen kokemukset (Hakanen 2004, 290; Soini ym. 2012, 6, 10). Kuitenkin yksittäisten tekijöiden sijasta, opettajien henkinen kuormittuneisuus muodostuu kokonaisvaltaisena prosessina, jossa taustalla vallitsee epäsuhta yksilön sekä hänen työympäristönsä haasteiden välillä (Soini ym. 2012, 9; Launis & Koli 2005, 351–352).

Launis ja Koli (2005, 364) korostavat tutkimuksessaan, että opettajien työhyvinvointi rakentuu dynaamisesti, missä työhyvinvointi muuttuu jatkuvasti arkisen työn sujuvuuden mukaan. Erinäisissä opettajien työhyvinvointia tarkastelevissa

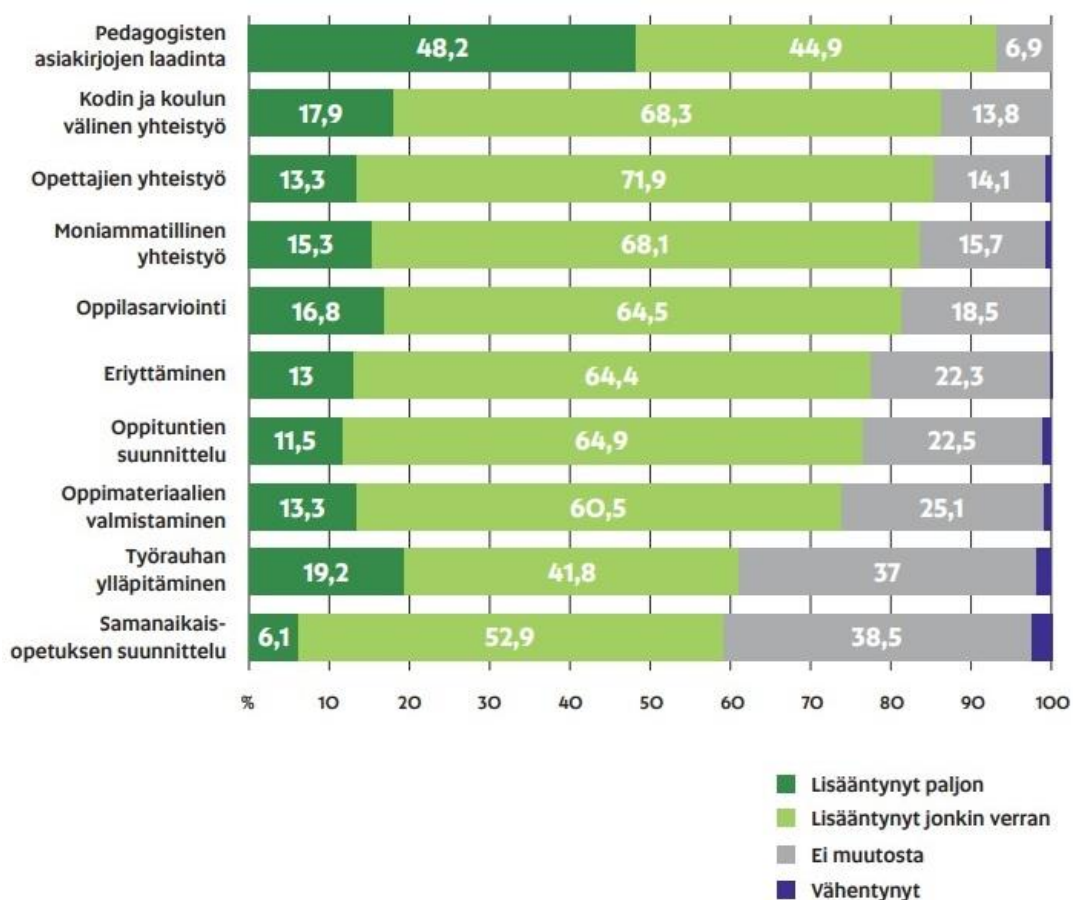
tutkimuksissa on käynytkin ilmi, että opettajat ovat samanaikaisesti hyvin uupuneita ja hyvin tyytyväisiä työhönsä. Taustalla vaikuttaa eritoten opettajan työtehtävien kokeminen samanaikaisesti kuormittavina ja jaksamista tukevin sekä opettajan työnkuvan monitasaisuus. Opettajan erilaiset työtehtävät, kuten tuntityöskentely, kodin ja koulun välinen yhteistyö, moniammatillinen yhteistyö sekä opettajien yhteissuunnittelu, omalta osin näin tukevat, mutta myös kuormittavat opettajien jaksamista. Opettajien työhyvinvointia tarkastelevien tutkimusten mukaan, erityisesti oppilaiden pedagogisten ongelmatilanteiden selvittäminen koettiin yleisesti hyvin haastavaksi ja kuormittavaksi, mutta vastaavasti myös hyvin innostavaksi ja palkitsevaksi. (Soini ym. 2012, 10.)

Opettajan työstään etääntymisen kannalta keskeisimmät riskitekijät näyttäytyvät tutkimusten valossa liittyvän epäonnistumisiin oppilaiden tarpeiden kohtaamisessa, kuin myös ongelmiin koulun henkilökunnan yhteistyössä (Soini ym. 2012, 10). Kuormittavuuden ja jaksamisen kokemukset ilmenevät toisaalta eri tavoin eri työtehtävissä, missä esimerkiksi oppilaiden kohtaamisessa kuormitus koetaan usein riittämättömyyden tunteina, kun taas ammatillisen yhteistyön synnyttämä kuormitus koetaan vastaavasti yleisemmin kyynistymisenä (Soini ym. 2012, 10; Pyhältö, Pietarinen & Salmela-Aro 2011).

5.3 Kolmiportaisen tuen vaikutus työtehtäviin ja työmäärään

Kolmiportaisen tuen käyttöönotto on laajentanut opettajien tehtäväkenttää sekä lisännyt opettajien työmäärää merkittävästi. Opetusalan ammattijärjestön (OAJ 2017, 16) selvityksen mukaan opettajilla kuluu entistä enemmän työaikaakin niin käytännön koulutyön suunnitteluun ja toteuttamiseen, kuin myös oppilaiden tukitarpeiden käsittelyyn. Työmäärän lisääntyminen on näkynyt selkeinten pedagogisten asiakirjojen laatimiseen, kodin ja koulun välisen yhteistyöhön, opettajien yhteistyöhön sekä moniammatilliseen yhteistyöhön käytettävässä ajassa, kuten kuviosta 2 tulee esille. (OAJ 2017, 17). Lakiuudistuksen vaikutukset ja niiden voimakkuus ovat toisaalta sidoksissa opettajaryhmään, erityisopettajien, aineenopettajien ja luokanopettajien kokiessa muutokset hieman eri tavoin, (OAJ 2017, 16) kuin myös

siihen, millaisia yksilöllisiä haasteita ja tarpeita luokan oppilailla esiintyy (Pesonen, Ojala, Itkonen & Kontu 2015).



Kuvio 2. Muutokset (%) työtehtäviin käytettävässä ajassa vuoden 2011 jälkeen (OAJ 2017, 17).

Pedagogisten asiakirjojen laadinta on yleisin erinäisissä tutkimuksissa esille noussut työtehtävä, jonka nähdään kuluttavan entistä enemmän opettajien työaikaa (ks. esim. Pesonen ym. 2015; OAJ 2017, 17; VANVARY & VOAY 2018). Pedagogisten asiakirjojen laatimiseen osallistuu kunnasta riippuen erityisopettajan lisäksi myös luokan- ja aineenopettajat (Pesonen ym. 2015). OAJ:n kyselyn mukaan opettajista 93 % koki pedagogisten asiakirjojen laadintaan käytetyn ajan lisääntyneen, vaikka samanaikaisesti työtehtävälle ei ole varattu erillistä työaikaa eikä korvausta (OAJ 2017, 16, 18). OAJ:n kyselyyn vastanneet opettajat laativat lukuvuoden 2015–2016 aikana keskimäärin kolme oppimissuunnitelmaa sekä yhden HOJKS:in, missä oppimissuunnitelmien laadintaan kului keskimäärin 1,5 tuntia ja vastaavasti HOJKS:in

laadintaan 2 tuntia 45 minuuttia. Vastaajista viisi prosenttia ilmoitti laatineensa yli 10 oppimissuunnitelmaa ja neljä prosenttia yli kuusi HOJKS:ia lukuvuoden aikana. (OAJ 2017, 18.)

5.4 Kolmiportaisen tuen vaikutus opettajan työn kuormittavuuteen

Opetusalan vuoden 2017 työolobarometrin (OAJ 2018, 11) mukaan opettajia kuormittavat eniten työn liiallinen määrä suhteessa työaikaan, lisääntyneet työtehtävät, suuret luokkakoot sekä oppilaiden lisääntyneiden ongelmien käsittely. Opettajan työn kuormittavuutta arvioidessa, kolmiportaisen tuen käyttöönoton on koettu tuoneen sekä positiivisia, että negatiivisia muutoksia opettajan työkuvaan (Pesonen ym. 2015).

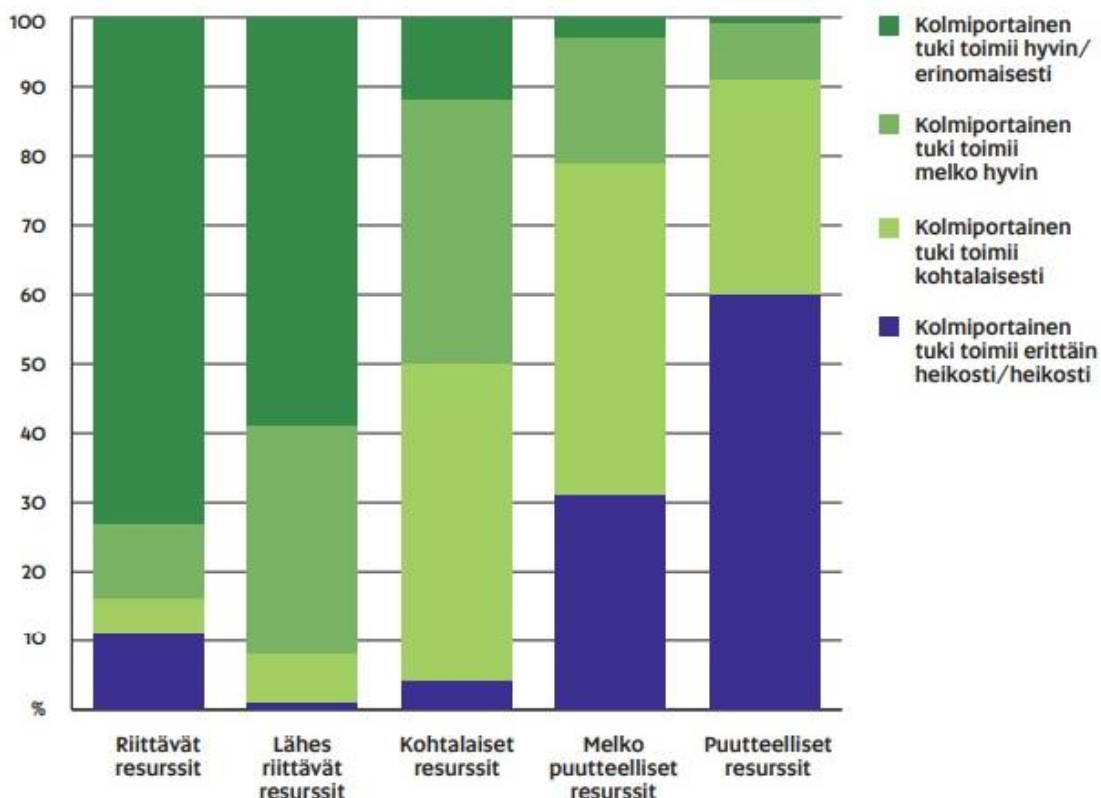
Selkeästi positiivisena kehityskulkuna on pidetty eritoten opettajien lisääntyvää yhteistyötä, missä kannustava työyhteisö, työparityö sekä jaettu pedagoginen vastuu opetuksesta koettiin suurena voimavarana (VANVARY & VOAY 2018, 38; Pesonen ym. 2015). Sen sijaan moniammatillisen yhteistyön lisääntyminen koetaan ristiriitaisena, opettajien kokiessa moniammatilliset oppilashuoltopalvelut samanaikaisesti tärkeiksi, mutta myös aikaa vieviksi ja byrokratiaa lisääviksi. Pakottava yhteistyövelvoite oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa tuen tarpeen selvityksessä nähtiin eritoten tehostetun tuen osalta hitaana ja raskaana, varsinkin kun tehostetun tuen tukimuotojen ei koettu eroavan yleisen tuen tukimuodoista merkittävästi. Erityisen tuen toimeenpanemisen osalta oppilashuollon ammattihenkilöiden osallistuminen arvion ja päätökseen tekemiseen nähtiin yleisesti hyvänä asiana, vaikka opettajien mukaan tuen aloittamisen jouhevuuden ja nopeuden kannalta olisi hyvä, jos kokonaisarvion tekemiseen riittäisi vain yksi oppilashuollon ammattihenkilö. (OAJ 2017, 20.) Yläkouluissa sen sijaan ongelmaksi koettiin etenkin tiukentunut salassapitovelvollisuus sekä tiedonsiirron hitaus, minkä myötä tiedonkulku aineenopettajien, luokanvalvojien ja erityisopettajien välillä oppilaiden haasteista ja tukitarpeista jäi puutteelliseksi (VANVARY & VOAY 2018, 17–18).

Opettajat kokivat pedagogisten asiakirjojen laatimisen työläänä, turhauttavana ja kuormittavana, niiden viedessä liikaa aikaa suhteessa konkreettisen tuen antamiseen (OAJ 2017, 19; Pesonen ym. 2015), eritoten kun monet opettajat kokivat kirjattujen

tukimuotojen ollessa käytännössä hankala toteuttaa (VANVARY & VOAY 2018, 38–39); Pesonen 2015 ym.). Lomakkeiden kirjaamisen koettiin myös vievän aikaa varsinaiselta opetustyöltä (OAJ 2017, 21; Pesonen ym. 2015).

Keskeiseksi ongelmaksi opettajat nostivat riittämättömän osaamisensa sekä täydennyskoulutuksen puutteen erityispedagogiikan osalta. Luokanopettajat arvioivatkin kolmiportaiseen tukeen liittyvissä tehtävissä heikoimmaksi osa-alueekseen tehostetun ja erityistä tuen piiriin kuuluvien oppilaiden tukemisen, vaikka he kokivatkin osaavansa tunnistaa oppilaiden tuen tarpeet. Vastaavasti aineenopettajista puolet kokivat hallitsevansa erityispedagogiikkaa vähän tai ei lainkaan. (OAJ 2017, 22, 16.) Haasteiksi Itkosen ym. (2015) tutkimuksessa opettajat nostivat muun muassa terminologiset muutokset, suunnitelmien toteuttamisen käytännössä sekä epätietoisuuden niin tukimuodoista, kuin käytännön pedagogisista toimenpiteistä ja järjestelyistä, kuten arvioinnista.

Tutkimuksissa on noussut esille koulun resurssien ja kolmiportaisen tuen toimivuuden suhde. OAJ:n (2017, 10–11) selvityksestä käy ilmi, että mitä paremmat resurssit koululla on oppilaalle annettavan tuen määrän ja sen rahoituksen muodossa, sen paremmin kolmiportaisen tuen koettiin toimivan, kuten kuvioista 3 tulee esille. Kyselyyn vastanneista (n=564) vain kolme prosenttia koki resurssien olevan riittävät (OAJ 2017, 10).



Kuvio 3. Resurssien merkitys kolmiportaisen tuen toimivuudessa (OAJ 2017, 11).

Puutteelliset resurssit ovat ilmenneet muun muassa liian suurina homogeenisinä opetusryhminä, puutteellisina opetustiloina sekä erityisopettaja- ja avustajaresurssien vähäisyytenä (VANVARY & VOAY 2018, 30, 38). Erinäisistä hankkeista huolimatta, 87 prosenttia OAJ:n kyselyyn vastanneista toi esille, ettei ryhmäkokoja ollut pienennetty oppilaiden tuen tarpeita huomioiden (OAJ 2017, 10). Keskeisiksi resurssien puutteista johtuviksi kuormitustekijöiksi mainittiin muun muassa työrauhaongelmat, lasten levottomuus, haastavasti käyttäytyvät lapset sekä riittämättömyyden tunteet oppilaiden tukemisessa. Ala- ja yläkoulun henkilökunnasta noin 40 prosenttia koki voimavarojensa riittävän työn haasteisiin lähes aina tai usein, kun taas vastaavasti 23 prosenttia koki, etteivät voimavarat riitä koskaan tai lähes koskaan. (VANVARY & VOAY 2018, 35–36, 38–39.)

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on selvittää, miten kolmiportaisen tuen käyttöönotto on vaikuttanut luokanopettajien työnkuvaan ja työhyvinvointiin. Tarkemmassa tarkastelussa on luokanopettajien kokemukset kolmiportaisesta tuesta, niin työtehtävien, työmäärän kuin työhyvinvoinnin muutosten osalta, sekä luokanopettajien esittämät työhyvinvointia edistävät ajattelu- ja toimintamallit. Työhyvinvointi tässä tutkimuksessa ymmärretään kokonaisvaltaisena ja dynaamisena prosessina, missä työhyvinvoinnin kokemusten, kuten työssä jaksamisen ja työhön kiinnittymisen kokemusten lisäksi, työhyvinvointia ilmentää työpahoinvoinnin, kuten työuupumuksen sekä työkuormituksen ilmeneminen tai puuttuminen.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millä tavoin kolmiportaisen tuen käyttöönotto on vaikuttanut luokanopettajan työtehtäviin ja työmäärään?
2. Millä tavoin kolmiportaisen tuen käyttöönotto on vaikuttanut luokanopettajan työhyvinvointiin?
3. Millä keinoin luokanopettajat ovat pyrkineet edistämään sopeutumistaan kolmiportaisen tuen tuomiin muutoksiin?

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

7.1 Tutkimusstrategia ja tutkimusasetelma

Tutkimukseni tavoitteena on ennen kaikkea tarkastella kolmiportaisen tuen ja opettajan muuttuneen työnkuvan suhdetta luokanopettajien kokemusten ja käsitysten kautta, minkä vuoksi valitsin lähestymistavakseni kvalitatiivisen tutkimuksen. Kvalitatiiviselle tutkimukselle on usein ominaista aineiston perustuminen pieneen määrään tapauksia, joita pyritään analysoimaan kattavasti. Tieteellisyys ei rakennu näin määrään, vaan ennen kaikkea laatuun. (Eskola & Suoranta 1998.) Tilastollisen yleistämisen sijaan pyrkimyksenä on ilmiön, toiminnan tai tapahtumien kuvaus, tulkinta ja ymmärtäminen (Tuomi & Sarajärvi 2017). Tarkemmin ilmaistuna, tavoitteena on käsitteellistämisen kattavuus, missä tutkimuskohde asetetaan sen yhteiskunnallisiin yhteyksiin pyrkien luomaan ilmiöstä mahdollisimman yksityiskohtainen ja tarkka kuvaus (Eskola & Suoranta 1998).

Valintani taustalla vaikutti myös aikaisempi opettajien työhyvinvointia käsittelevä tutkimus, missä on nostettu esiin tulevien jatkotutkimusten kannalta keskeisiksi subjektin ja tutkittavien henkilöiden äänten korostaminen, sekä työhyvinvointia edistävien yksilöllisten toiminta- ja ajatusmallien kartoittamisen tärkeys (Marjala 2009, 25, 29; Soini ym. 2012, 15). Uskonkin kvalitatiivisen tutkimusotteen sopivan tämän kaltaisen tiedon etsimiseksi paremmin kuin kvantitatiivisen tutkimuksen, kvalitatiivisen tutkimusotteen pyrkiessä saamaan vastauksia kysymyksiin koskien tutkittavien kokemuksia, merkityksen antoja ja näkemyksiä ilmiöstä (Hammarberg, Kirkman & de Lacey 2016). Tutkimukseni keskiössä onkin näin luokanopettajien kielellisesti esittämät kuvaukset kokemuksistaan inkluusiosta ja kolmiportaisesta tuesta, missä keskeisimpänä tavoitteena on kuvata luokanopettajien kokemuksia sekä heidän antamiaan merkityksiä kokemuksilleen.

Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisesti, tutkimukseni lähtökohta on induktiivinen, missä etenen yksittäisten henkilöiden käsityksistä ja kokemuksista kokonaisvaltaisempiin tulkintoihin. Aikaisempi teoria kulkee mukana aineiston analyysia lukuun ottamatta jokaisessa tutkimukseni vaiheessa. Niin Eskola ja Suoranta

(1998) kuin Tuomi ja Sarajärvi (2017) korostavatkin, että teorialla on keskeinen merkitys kvalitatiivisessa tutkimuksessa, niin tutkimuksen taustateorian muodossa kuin varsinaisessa tutkimuksen teossa. Aikaisempi teoria ohjaa muun muassa ilmiön käsitteellistämiseen, tutkimuskysymyksien valintaan sekä tiettyjen tutkimusvälineiden hyödyntämiseen (Tuomi & Sarajärvi 2017). Tutkimuksessani ei hyödynnetä yksittäisiä teorioita, vaan teorian ja tutkimuksen suhde tulee esille eritoten aikaisemman tutkimuksen teoreettisen käsitteistön hyödyntämisessä, tutkimukseni tutkimuskysymysten asettamisessa sekä tutkimustuloksieni vertailuissa aikaisempiin tutkimuksiin.

7.2 Aineiston hankinta

7.2.1 Haastateltavat

Koska tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia kolmiportaisen tuen tuomista muutoksista työnkuvaan ja työnhyvinvointiin, valitsin haastateltaviksi luokanopettajat. Luokanopettajat valikoituivat kahden kriteerin perusteella. Luokanopettajien tuli olla valmistuneita sekä toimia luokanopettajana ennen kolmiportaisen tuen käyttöönottoa (2011), ja toisekseen, luokanopettajien työpaikkojen tuli olla keskenään mahdollisimman monesta eri koulusta ja kunnasta. Taustalla vaikutti ajatus siitä, että luokanopettajat, jotka toimivat työelämässä ennen lakimuutosta, kykenisivät tarkemmin tuomaan esille, minkälaisia vaikutuksia muutoksella on ollut luokanopettajien työn arkeen. Työpaikkojen hajaantuminen eri kunnille sen sijaan avaisi mahdollisuuden tarkastella ja ottaa huomioon koulu- sekä kuntakohtaiset erot kolmiportaisen tuen käytänteissä, aikaisemmankin tutkimuksen korostaessa (ks. esim. From ym. 2014, 557; Opetusministeriö 2007, 18) niin koulu- kuin kuntakohtaisia eroja siinä, kuinka kolmiportaista tukea käytännössä toteutetaan.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat olivat minulle ennestään tuttuja. Lähestyin luokanopettajista kahta sähköpostitse, yhtä kännykkäviestein sekä yhtä kasvotusten joulukuussa, varsinaisten haastattelujen sijoituessa tammikuulle 2020. Haastattelupyyntöjen yhteydessä toin esille tutkimusaiheeni sekä tutkimukseni näkökulman aiheeseen. Lähetin haastateltaville haastattelukysymykset sähköpostitse muutamia päiviä ennen haastattelua. Tutkimukseen osallistui neljä luokanopettajaa,

neljästä eri kunnasta, joiden tutkimuksen kannalta oleelliset perustiedot, kuten tunniste, työkokemus, kunta, luokan tuen tarvitsijoiden määrä, koulun erityisluokkien määrä sekä opettajien erityispedagogiikan koulutus ovat koottuna alla olevaan taulukkoon (Taulukko 4). Opettajien ja heidän luokkansa oppilaiden anonymiteetin suojan vuoksi, jätin muun muassa opettajan sukupuolen, opetettavan luokka-asteen sekä heidän luokkien oppilaiden lukumäärän ilmoittamatta.

Tunniste	Työkokemus	Kunta	Tuen tarvitsijoiden määrä luokasta (%)	Pienluokkien määrä koulussa	Erityispedagogiikan koulutus
O1	10 vuotta	Espoo	30 %	0 (vain valmistava luokka)	Erityispedagogiikan perusopinnot
O2	30 vuotta	Kuopio	14 %	Kuopion kaupungin yhteiset pienryhmät	Kesken jääneet erityispedagogiikan perusopinnot
O3	30 vuotta	Vantaa	15 %	2	Kesken jääneet erityispedagogiikan opinnot
O4	32 vuotta	Helsinki	18 %	0	Ei mitään

Taulukko 4. Tutkimukseen osallistuvien opettajien perustiedot.

Mäkelä (1990, 52) viittaa laadullisen aineiston riittävydessä kylläntymisen käsitteeseen, tarkoittaen vaihetta, jolloin uudet tapaukset eivät toisi tutkimuskysymyksiin enää uutta oleellista tietoa. Vaikka en todennäköisesti saavuttanutkaan aineiston täydellistä kylläntymistä neljällä haastateltavalla, koen päässeeni riittävän lähelle, jo neljän haastateltavan antaessa ja toistaessa keskenään hyvin samankaltaisia vastauksia haastattelukysymyksiin. Koinkin haastattelujen tuottaman aineiston riittäväksi pohjaksi tutkimusaineistolle sekä tulkintojen tekemiselle, minkä vuoksi päätin neljän haastattelun jälkeen siirtyä aineiston analyysiin.

7.2.2 Haastattelut

Tutkimukseni aineistohankintamenetelmäksi valitsin puolistrukturoidun haastattelun, eli teemahaastattelun. Puolistrukturoitu haastattelu etenee tutkimuksen viitekehystä kumpuavien teemojen ja niitä tarkastelevien kysymysten mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2017). Puolistrukturoidussa haastattelussa etukäteen mietityt haastattelukysymykset perustuvat pitkälti avoimiin kysymyksiin, ja missä tutkijalla on mahdollisuus tehdä tarkentavia ja syventäviä kysymyksiä haastateltavien esittämiin vastauksiin (McIntosh & Morse 2015; Alsaawi 2014, 151).

Valitsin puolistrukturoidun haastattelun aineistohankintamenetelmäksi, sen tarjotessa hyvät edellytykset tutkimukseni tutkimuskysymysten selvittämiseen. Yleisesti haastatteluiden etuna onkin muun muassa niiden sopivuus tutkittavien henkilöiden subjektiivisten kokemusten ja asenteiden saavuttamiseen, joustavuus, sekä toisaalta eritoten tutkimukseni kannalta se seikka, että kykenin valitsemaan kriteereihini sopivat henkilöt haastateltaviksi (Peräkylä & Ruusuvuori 2011, 869; Tuomi & Sarajärvi 2017). Puolistrukturoitu haastattelu mahdollistaa kokemusten ja niiden merkitysten tarkastelun valikoiduissa teemoissa syvällisesti, tehden siitä luontevan vaihtoehdon tutkimukselleni tutkimuskysymysteni keskittyessä nimenomaisesti tutkittavien subjektiivisiin kokemuksiin (McIntosh & Morse, 2015; Padilla-Diaz 2015, 104). Toisekseen puolistrukturoidun haastattelun hyödyntäminen varmisti, että tutkimuskysymykseni kannalta olennaiset teemat käsitellään, kuitenkin liikaa rajoittamatta haastateltavien esittämiä teemojen ulkopuolisia omia pohdintoja (Hirsjärvi & Hurme 2015, 48).

Haastattelurunko jakautui tutkimuskysymysten mukaisesti kolmeen teemaan: työtehtäviin ja työmäärään, työhyvinvointiin ja -pahoinvointiin sekä luokanopettajien sopeutumiskeinoihin. Haastattelukysymysten laatimisessa hyödynsin aikaisempia kolmiportaista tukea käsitteleviä tutkimuksia, aikaisempien tutkimusten tulosten tarkastelun tarjotessa erilaisia huomioon otettavia näkökulmia aiheen käsittelyyn. Toisekseen, aikaisempien tutkimusten näkökulmien hyödyntäminen mahdollisti tutkimustulosten vertailun. Haastattelukysymykset koostuivat avoimista kysymyksistä koskien kokemuksia sekä tarkentavista alakysymyksistä, joita esitin tilanteen

mukaisesti niin improvisoimalla, kuin haastattelulomaketta sekä omia muistiinpanoja hyödyntäen. Testasin haastattelukysymykset kahteen otteeseen, kiinnittäen huomiota erityisesti kysymysten ymmärrettävyyteen, sekä saamieni vastausten luonteeseen. Testausten perusteella muokkasin haastattelukysymyksiä erityisesti pohdintaan ja kokemuksia avaamista kannustaviksi. Haastatteluista yksi toteutettiin puhelinhaastatteluna, ja kolme kasvotusten luokanopettajien omissa luokahuoneissa. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin haastattelujen jälkeen. Haastattelujen pituus oli keskiarvoltaan 21 minuuttia, pisimmän haastattelun ollessa 29 minuuttia ja lyhyimmän 12 minuuttia.

7.3 Aineiston analyysi

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa analyysin tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta, tiivistämällä sekä selkeyttämällä hajanaista aineistoa (Eskola & Suoranta 1998); Bengtsson 2016). Analyysimenetelmäksi valitsin aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Sisällönanalyysissä pyritään päättelyn ja tulkitsemisen keinoin aineiston tiivistämiseen erinäisiin kategorioihin tai teemoihin (Zhang & Wildemuth 2009, 2). Sisällönanalyysin aineistolähtöinen analyysiprosessi muodostuu aineiston pelkistämisestä, ryhmittelystä ja käsitteellistämisestä, joita toistetaan, kunnes aineistosta saadaan muodostettua looginen ja johdonmukainen kokonaisuus (Bengtsson 2016), sekä tiivis ja laaja kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Elo & Kyngäs 2008).

Sisällönanalyysi on saanut osakseen kritiikkiä muun muassa sen yksinkertaisuudesta sekä varsinaisen analyysin jäämisestä pintapuoliseksi (Salo 2015, 171; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010). Myös Tuomi ja Sarajärvi (2017) nostavat esille, että sisällönanalyysin varsinainen analyysi voi jäädä hyvin ohueksi, epäluotettavaksi tai toteavalle tasolle, mikäli aineisto on hyvin niukka, luodut pääluokat ovat päällekkäisiä tai luodut ala-, ylä-, ja pääluokat eivät ole perusteltavissa aineistosta, eivätkä ne vastaa varsinaisiin tutkimuskysymyksiin. Elo ym. (2014) esittävät luotettavan sisällönanalyysin perustuvan tutkijan suunnitelmallisuuteen ja itsekriittisyyteen, sekä riittäviin metodisiin taitoihin ja dokumentointeihin muun muassa aineiston keruun, sisällönanalyysin, luotettavuuden tarkastelun sekä tulosten raportoinnin osalta.

Valitsin aineistolähtöisen sisällönanalyysin metodiksi tutkimukseni tutkimuskysymysten, aineistonkeruumenetelmän sekä tutkimusasetelman vuoksi, missä keskiössä minulla on luokanopettajien haastatteluissa esittämät kokemukset inklusiosta ja kolmiportaisesta tuesta. Haastattelukysymykseni perustuivat pitkälti avoimiin kysymyksiin, jotka tuottivat runsaasti hajanaista ja monipuolista materiaalia. Sisällönanalyysin vahvuutena pidetäänkin sen sopivuutta sosiaalisen todellisuuden ja ilmiöiden merkitysten ymmärtämiseen sekä laajojen kirjallisten materiaalien analyysiin (Cho & Lee, 2014, 15). Toisekseen sisällönanalyysi on systemaattinen ja läpinäkyvä metodi, antaen lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkijan päättelyn luotettavuutta ja pätevyyttä (Zhang & Wildemuth 2009, 3).

Mukailin sisällönanalyysissa Bengtssonin (2016) sekä Tuomen ja Sarajärven (2017) esittämiä analyysin vaiheita. Litteroin äänitetyt haastattelut, minkä jälkeen perehdyin aineistoon lukemalle litteroidut haastattelut kahteen kertaan läpi, tarkoituksena muodostaa haastatteluista jäsentynyt kokonaiskuva. Haastattelurunkoni jakautuessa kolmeen eri teemaan tutkimuskysymyksieni mukaan, pelkistin aineistoa teemoittamalla haastattelua eri tutkimuskysymysten alle, värikoodaten Wordin korostusväreillä eri haastateltavien ilmaukset eri värein. Pilkkomisen tarkoituksena oli toisaalta jäsentää aineistoa karsien epäolennaista tietoa pois, mutta myös samalla järjestää aineisto ryhmittelyä varten (Tuomi & Sarajärvi 2017).

Tutkimuskysymyksistäni kumpuavia pääteemoja olivat työmäärä ja työnkuva, työhyvinvointi- ja pahoinvointi sekä sopeutumiskeinot. Järjestettyäni aineiston eri pääteemojen alle, lähdin liikkeelle luomalla luokanopettajien esittämistä alkuperäisilmauksista pelkistettyjä ilmauksia. Alla olevasta taulukosta (Taulukko 5) ilmenee esimerkki alkuperäisilmauksen yksinkertaistamisesta pelkistetyksi ilmaisuksi.

Alkuperäinen ilmaus	<i>(-) ja tota sit toisaalta just se että jos ei kauheesti rakasta semmosta papereitten tai sitten netissä tota lomakkeiden täyttöö tai päivittämistä nii sitä se vaatii sit sen et nyt me istutaa</i>
Pelkistetty ilmaus	Asiakirjojen täyttö aikaa vievää
	Asiakirjojen täytön kokeminen epämieluisaksi

Taulukko 5. Alkuperäisilmausten muuttaminen pelkistetyiksi ilmauksiksi.

Ryhmittelin pelkistetyt ilmaukset, etsien ilmauksista käsitteellisiä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, luoden alaluokkia. Alaluokkia yhdistelemällä muodostin edelleen yläluokkia, jotka asettelin käsitteellistämieni pääluokkien alle. Tutkimustulosten raportoinnissa olen hyödyntänyt taulukoita kunkin tutkimuskysymyksen ja -teeman havainnollistamiseksi, mistä ilmenevät pääluokat, yläluokat sekä alaluokat.

8 TUTKIMUSTULOKSET

8.1 Työtehtävät ja työmäärä

Työtehtävät ja työmäärä -teema käsittelee kolmiportaisen tuen vaikutusta luokanopettajien työtehtäviin ja työmäärään, vastaten tutkimuskysymykseen siitä, minkälaisia muutoksia kolmiportainen tuki on tuonut luokanopettajien työtehtäviin ja työmäärään. Taulukkoon 6 on kuvattu pääteeman alle käsitteellistämäni pääluokan *luokanopettaja osana kolmiportaista tukea* yläluokat *byrokratian lisääntyminen*, *yhteistyön lisääntyminen* sekä *oppilasaineksen muutos ja luokkahuonetyöskentely*, mitkä edelleen jakautuvat alaluokkiin *rakenne*, *paperityö*, *oppilashuoltolain uudistus* sekä *moniammatillinen yhteistyö* ja *kodin ja koulun välinen yhteistyö*.

Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka
Luokanopettaja osana kolmiportaista tukea	Byrokratian lisääntyminen	<ul style="list-style-type: none"> • Rakenne • Paperityö • Oppilashuoltolain uudistus
	Yhteistyön lisääntyminen	<ul style="list-style-type: none"> • Moniammatillinen yhteistyö • Kodin ja koulun välinen yhteistyö
	Oppilasaineksen muutos ja luokkahuonetyöskentely	

Taulukko 6. Työtehtävät ja työmäärä.

Byrokratian lisääntyminen

Rakenne

Luokanopettajista kolme toi esille, kuinka kolmiportaisen tuen käyttöönotto on luonut rakenteet tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiselle, samalla sitoen opettajat toteuttamaan kolmiportaista tukea. Opettajat pitivät muutosta yleisesti positiivisena,

opettajien kokiessa se muun muassa oppilaiden oikeusturvan, työn läpinäkyvyyden ja sitovuuden vuoksi tärkeänä.

O1: Mut täähän on perusteltu niinku sillä että se on ikään kuin sen lapsen oikeusturva että ne päätökset tehdään tosi painavin perustein ja moniammatillisesti eikä sillä tavalla et opettaja vaan sanoo et mun mielestä näin. Et siihenhän se niinku perustuu.

O2: Toisaalta se on plussanmerkkinen siinä, et se vähän niinku pakottaa opettajat ainakin kaks kertaa vuodessa olemaan sitten miettimässä, mitä tän lapsen kanssa ois hyvä tehdä ja mitä ne vanhat toimet on auttanut.

O2: Se niinku mä äskön sanoin et siin tulee se tietty struktuuri siihen, että tehostetun tuen lapset katotaan ennen syyslomaa että päätökset on kunnossa ja katotaan toimenpiteet ja sitten keväällä korjaillaan niitä seuraavaa vuotta varten.

O3: No siis niiku se että ku se on jollai tavalla nimettyä ja näkyväks tehtyä se homma ja siin on niiku ne portaot ja tavallaa ihmiset jotka niit tiettyi asioit hoitaa, nii sille on niiku rakenne olemassa sille työlle.

Paperityö

Luokanopettajista kolme koki kolmiportaisen tuen käyttöönoton lisänneen pedagogisten asiakirjojen laatimiseen käytettävää aikaa. Opettajan 1 mukaan asiakirjat vaikuttavat työmäärään toisekseen niiden määrän, mutta myös sisältöjen vuoksi, tukitoimia käsittelevien asiakirjojen ollessa opettajan mukaan hidasta täyttää, sekä päällekkäisiä sisällöiltään pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman osalta. Opettaja kuvaakin oppilaan siirtoa tehostettuun tukeen raskaana prosessina, mikä perustuu pedagogisten asiakirjojen laatimiseen, oppimisen tuen ryhmän konsultointeihin sekä tapaamisiin huoltajien kanssa.

O1: Ja vielä se että se pedagoginen arvio ja se oppimissuunnitelma on aivan päällekkäisiä sisällöiltään. Se on niinku plankettia planketin päälle. Sit me kirjoitetaan niitä otsa hiessä täällä syksyllä semmosen kuukauden verran aina iltapäivin. Me aina raksitaan kalenteriin et kenest me ollaan tehty.

O1: Mut se että mä niinku toivoisin et se asiakirja et siihen sais vapaasti niinku kirjoittaa et näin hänellä menee ja tämmösi tukitoimia me

annetaan ja katsotaan miten se niinku auttaa vai auttaako. Eikä semmosta niinku viiskyt vaiheista.

O1: Jos me koetaan, että joku oppilas tarvii enemmän tukea kun sellanen ns. tavallinen normioppilas niin sit meidän pitää tehdä sille ensin pedagoginen arvio tai no oikeestaan oppimissuunnitelman voi tehdä ennen sitä pedagogista arviota. Mut jos me koetaan et se pitäis niinku siirtää tehostettuun tukeen niin meidän pitää ensin kirjottaa arvio ja sitten otr:än pitää hyväksyä se ja sit se voidaan siirtää tehostettuun tukeen ja sit sille tehään se oppimissuunnitelma ja sit vanhemmat tavataan silloin sitten ku se päätös on tehty. Tai no mielellään sitä ennen et voidaan kertoa et tämmöst onllaan mietitty ja sit sitä pitää päivittää sitä oppimissuunnitelmaa ja miettiä sitä tuen tarvetta et onko ensi vuonnakin näin.

Myös opettajat 2 ja 3 mainitsivat paperityön lisääntymisen yhteydessä tukitoimia käsittelevät asiakirjat, vaikka opettaja 2 korostikin, että hänen työnkuvaansa on aikaisemminkin kuulunut henkilökohtaisia opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien (HOJKS) täyttö. Opettaja 2 toi myös esille lisääntyneen paperityön tekemisen Wilmassa.

O2: No se on lisännyt sitä paperi, wilman kautta tehtävää paperisäätöä. Tottakai aikasemmin HOJKSia tehtiin, mutta lisää semmosta mä en tiää.

O3: (-) mut se on just näitten tota hojksien ja oppimissuunnitelmien päivittämiset (-)

Opettaja 4 ei sen sijaan ole kokenut kolmiportaisen tuen lisänneen paperityötä hänen työssään. Opettaja toi esille, että hänen työnkuvaansa luokanopettajana on aikaisemminkin kuulunut tukea tarvitsevien oppilaiden tukitoimia käsittelevien asiakirjojen täyttö, missä päinvastoin kolmiportainen tuki on hänen mielestään selkeyttänyt asiakirjojen laatimista. Jatkokysymyksissä tulikin esille, että opettajalla on ollut tukea tarvitsevia oppilaita luokallaan aina valmistumisestaan lähtien jo ennen lakimuutosta. Toisin kuin opettaja 1, opettaja 4 koki myös oppimissuunnitelman päällekkäisyyden pedagogisen selvityksen kanssa positiivisena, selvityksen luodessa pohjaa oppimissuunnitelman täytölle.

O4: Nii et sitä ennenki oli oppilaita joille tehtii suunnitelmia nyt vaa nii ku termit on vaa vähä muuttuneet ja sitte siel on nää pedagoginen selvitys pedagoginen arvio enne sitä asiakirjan tekemistä, ehkä jopa sanosin että selkeempää, et vaik tehää useempi asiakirja nii sitte niiku siitä pedagogisesta selvityksestä saa sit jo valmiiks pohjaa sinne oppimissuunnitelmaan, et ei se oo nii ku ylimäärästä työtä minun mielestä.

Myös opettaja 4 kuitenkin toi esille, että tukitoimia koskettavien asiakirjojen täyttö vaikuttaa merkittävästi hänen työmääräänsä, vaikka hänen tapauksessaan kyse ei ole kolmiportaisen tuen tuomasta muutoksesta, asiakirjojen laatimisen ollessa osa hänen työnkuvaansa jo ennen lakimuutosta.

O4: No totta kai sillo aina ku on se aika ku pitää tehdä ne asiakirjat nii siin on valtavasti työtä, varsinki jos on uus luokka tai tulee uusia oppilaita joille pitää tehdä ne asiakirjat kyllä se sillo tuntuu siinä työmäärässä aikamoisena hommana.

Oppilashuoltolain uudistus

Opettajat 2 ja 3 toivat esille kolmiportaisen tuen lakiuudistuksen ohella oppilashuoltolain uudistuksen, eli vuoden 2014 oppilas- ja opiskelijahuoltolain, vaikutukset työhönsä. Opettajat kokivat tiedonsiirron hankaloituneen ja hidastuneen muutoksen myötä, missä oppilaiden haasteiden ilmentyessä ei voida käsitellä tapauksia oppilaiden nimiä mainiten ilman huoltajien suostumusta.

O2: Täähän vaikuttais oppilashuoltolain uudistus. eli aikasemmin oli niin hyvä tosi hyvä systeemi kun että jos opettajalla heräsi huoli jostain oppilaasta se saattoo kertoa siitä oppilashuoltolain jäsenelle. Ja sit se asia meni eteenpäin ja se tutkittiin. Ja nyt tavallaan mä en voi mennä puhumaan mistäkään oppilaasta nimellä oppilashuoltoryhmän jäsenelle ellei mulla oo vanhempien lupaa tai suostumusta siihen. Niin aikasemmin toimi paremmin, mä pystyin menee puhumaan et mulla on tästä vildestä huoli, et voisko tätä yhdessä kattoo. Ja erityisopettaja tai joku muu sano, että mä tässä vähän yritän selvittää tätä ja laittaa ylös. Nyt opettajan pitää ite sitte ottaa vastuuta siitä ni se jää helposti ottamatta koska se tuottaa liian raskaaks.

O3: Nii tota, siel ei enää voida käsitellä sillee niiku nimeltä mainiten, esimerkiksi et otettas yks luokkas kerrallaa et siel ois kuraattori psykologi erityisopettaja terveydenhoitaja paikalla nyt ei voida käsitellä siel niiku nimeltä mainiten, et sit vaa otetaa yleinen tilanne luokissa nii se aikasemmi se oli yks semmone niiku työtapa mutta nyt se on muuttunu.

Yhteistyön lisääntyminen

Yhteistyö erityisopettajien kanssa

Kaksi opettajista toi esille työnkuvallisena muutoksena lisääntyneen yhteistyön erityisopettajien kanssa. Kehityskulkua pidettiin positiivisena, opettajien kokiessa erityisopettajien tarjoama tuki tärkeäksi. Opettaja 2 korosti erityisopettajien tarjoaman tuen tärkeyttä eritoten tukitoimia koskevien asiakirjojen täyttämisessä, kun taas vastaavasti opettaja 3 koki erityisopettajien tuen tärkeäksi tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeiden tukemisessa.

O2: No meillä sattuu nyt hyvä erityisopettaja tuki, kivat erityisopettajat, jotka on sitte omalla olemuksellaan kärsivällisesti jaksanut sitte katsoa, että sä oot tehnyt ne päätökset oikein ja ne tuet merkannu oikein ja auttanu sua tarvittaessa korjaamaan niitä. Et semmonen niinku kollegiaalinen tuki on lisännyt yhteistyötä erkkojen kanssa tämä kolmiportainen tuen malli ja se on niinku hyvä juttu.

O3: No onhan se sitte työnä vaikuttanu täs arjessa, ehkä hyvänä puolena ollu sitte ku on sovittu se ketkä kuuluu minkäkin tuen piiriin nii sitte esimerkiks hyvät ammatilliset kollegat, noi erityisopettajat, sit jonkun verran pystyy sen mukaa tarjoamaa sitä tukea.

Yhteistyö kodin ja koulun välillä

Opettajista jokainen koki yhteistyön lisääntyneen kodin ja koulun välillä kolmiportaisen tuen käyttöönoton myötä. Lisääntynyt yhteistyö on ilmennyt vaihdellen eri opettajien mukaan muun muassa lisääntyneinä tapaamisina, puheluin tai kirjallisina yhteydenottoina. Opettajat 1, 2 ja 4 toivat esille, että yhteistyön lisääntymiseen on vaikuttanut yhteydenpidon säännöllisyyteen pakottavat ohjeistukset, mikä toisaalta opettajista koettiin positiivisena, ohjeistusten tehostaessa ja sitoessa opettaja toteuttamaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä.

O1: (-) ja sit et niihin koteihin ollaan säännöllisesti yhteydessä, et se ei tavallaan jää sen opettajan oman motivaation varaan et viittinks mä nyt soitella ja mitä tukee me nyt annetaan.

O2: Se niinku mä äskön sanoin et siin tulee se tietty struktuuri siihen, että tehostetun tuen lapset katotaan ennen syyslomaa että päätökset on kunnossa ja katotaan toimenpiteet ja sitten keväällä korjaillaan niitä seuraavaa vuotta varten. Siinä on tietty tavallaan se yhteistyö, yhteistyö on tehostunut vanhempien kanssa.

O4: No musta on hyvä se että sen ohjeistuksen takia niiku tavataa näitä tehostetun ja erityisen tuen oppilaita ja heidän vanhempiaan säännöllisesti, et sehän aina niiku tukee sitä yhteistyötä mikä on tosi tärkeää.

Lisääntynyt yhteistyö kodin ja koulun välillä herätti toisaalta myös negatiivisia ajatuksia. Opettaja 2 toi esille kirjallisen yhteydenpidon lisääntymisen haasteena, kirjallisen viestinnän lisätessä riskejä väärinymmärryksiin. Opettaja myös kokee opettajien ammattitaidon arvostuksen vähentyneen, minkä seurauksena haastavat tilanteet huoltajien kanssa ovat lisääntyneet.

O2: Tavallaan se yhteydenpito niihin vanhempiin on lisääntynyt ja se tapahtuu kirjottamalla. Et sitä enemmän sellasia ristiintulkintoja. Ja sit se opettajan ammattitaito, pitää tähän vielä lisätä et se opettajan ammattitaidon arvostus on mun mielestä vähentynyt. Puhelimella kokoajan ja niin moni kokee, että tietää koulusta ja opettajista niin paljon vaikkei oo mitään koulutusta.

Opettaja 1 sen sijaan kokee kolmiportaisen tuen käyttöönoton lisänneen työmäärää sekä byrokratiaa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Opettaja tuo esille, että mikäli syntyy tarve siirtää oppilas tehostettuun tukeen, on huoltajat tavattava ennen päätöksen tekemistä, päätöksen tekemisen jälkeen sekä oppimissuunnitelman päivittämisen yhteydessä.

O1: Mut jos me koetaan et se pitäis niinku siirtää tehostettuun tukeen niin meidän pitää ensin kirjottaa arvio ja sitten otr:än pitää hyväksyä se ja sit se voidaan siirtää tehostettuun tukeen ja sit sille tehdään se oppimissuunnitelma ja sit vanhemmat tavataan sillon sitten ku se päätös

on tehty. Tai no mielellään sitä ennen et voidaan kertoa et tämmöst onllaan mietitty ja sit sitä pitää päivittää sitä oppimissuunnitelmaa ja miettiä sitä tuen tarvetta et onko ensi vuonnakin näin. Ja sitten tota osa opettajista tapaa ne ihan henkilökohtaisesti sitten vielä kevätlukukaudella sen oppimissuunnitelman päivityksen yhteydessä, mut me ollaan tehty niin et kun meil on tosi paljon niitä niin ollaan sen arviointikeskustelun yhteydessä sit päivitetty sitä tai sit soittamalla mut että siit tulee niin älytön tapaamisrumba et kun ensin syksyllä sit arviointikeskustelu ja sit pitäis viel keväällä ja pyöritellä niitä papereita.

Toisekseen opettaja 1 kokee varsinaiset tapaamiset huoltajien kanssa haastaviksi, tapaamisten perustuessa laadittujen asiakirjojen läpikäymiseen, jotka rakentuvat vaikeista termeistä, joita huoltajat eivät välttämättä ymmärrä.

O1: Ja mun mielestä niinku jotenki niis keskusteluissakin se koko aika menis siihen ku me käytäis sitä paperii joka on puun makuinen ja sellanen että kun se on meillekin vähän sellasta ammattislangia ja siin käytetään sellasii termejä jotka ei kyl avaudu niille perheille, niit lapsista nyt puhumattakaan, mut ei myöskään välttämättä niille huoltajille, et ne saa olla aika sisällä täs meidän skenessä, et ne tajuis sen mitä kaikkee täs kysytään.

Oppilasaineksen muutos ja luokkahuonetyöskentely

Oppilasaineksen muutoksella tarkoitettiin tässä yhteydessä inkluusioperiaatteen mukaisesti tuen tarvitsijoiden sijoittumista yleisopetukseen pienryhmien sijaan, minkä myötä opetettavista ryhmistä on tullut heterogeenisempiä. Alaluokka käsittelee opettajien työnkuvan muutosta arkisen luokkatyöskentelyn osalta, missä korostuu entistä enemmän oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen. Opettajista kolme toi esille oppilasaineksen muutoksen työmäärää jonkin verran lisäävänä.

O1: Niin et se niinku niit erityisen tuen oppilaita tai niille on enää tosi vähän niinku niitä pienryhmäpaikkoja niin sitten ne on niinku täällä. Niin kyllähän se vähän sitä työmäärää lisää. Ja mun mielestä ei ole suhteessa millään tavalla siihen et me saatais paljon resurssia

O2: Väitän et oppilasaines muuttuu. Se lisää sit kuormaa sille työlle (-)

O3: *Riittää, mut totuus on se, et kyl jokainen tuen tarvitsija nii lisää kyl aina sitä ja on ollu sellasia vuosia tässä että tuntuu että joku muu asia jää vähemmälle (-)*

Kysyttäessä luokan oppilaiden yksilöllisistä tarpeista, opettajan vastauksissa oli runsaasti vaihtelua erinäisistä oppimisen haasteista keskittymisen vaikeuksiin sekä mielenterveydellisiin ongelmiin.

O2: *No yhellä on kielellisiä haasteita ihan selkeitä tälläsiä niinku maahanmuuttaja tarvitsee tehostettua tukea sen takia. Ja kahella on niinku ylivilkkautta. Tämmöstä tai yhellä se ylivilkkaus ja yhellä käytöshäiriötä. Et hän tuli mun luokkaan. Hän niinku, turvaluokkaan toisesta luokasta. Opettelemaan sellaista käyttäytymisen taitoja, itsehillintää ja vähän väkivaltaa edellises luokas.*

O3: *No voimakas lukivaikeus on yks ja sitten siin on ollu sellasta oppimisen vaikeutta, ja sitten on ollu muun muassa purettuja päätöksiä on ollu tälläses et oppilaalla on ollu sisäkorvaimplantti, et se on ollu syy antaa tehostettua tukea alkuopetukses, mut ne on purettu ne päätökset.*

O4: *No tuota ehkä eniten semmosia niiku käyttäytymisen alueen tarpeita ja sitte toisaalta luetun ymmärtämiseen liittyviä*

O1: *Ihan kaikenlaisia. Että niinku oppimisen haasteita, kielellisiä ongelmia on et jollain on ihan se, että niil on aika heikko se suomen kielen taito, mut se ei johdu välttämättä siitä et ne ois S2 vaan se et ne ei oo jollain tavalla oppinut mitään kieltä ikään kuin kunnolla. Et semmosia meil on muutamia. Sitten meillä on sellasii mil on, jolla on aika paljon matematiikassa erityisvaikeuksia, sit on useempia joilla on keskittymiseen vaikka ADD, ADHD (-) Sit meil on sellasia joil on sen verran isoja keskittymisen vaikeuksia niinku psyykevaikeuksia. Et meil on paljon sellasia, jotka säännöllisesti syö jotain lääkitystä ja et niil on myös terveydenhuollon puolelta paljon. Ja sit meillä on yks oppilas joka käy tällä hetkellä sairaalakoulua, mut on ilmeisesti palaamassa meille.*

8.2 Työhyvinvointi ja -pahoinvointi

Ensimmäisen teeman tuodessa esille, minkälaisia muutoksia opettajat ovat kokeneet työnkuvassaan työtehtävien ja työmäärän osalta, työhyvinvointi ja -pahoinvointi -teema käsittelee luokanopettajien kokemuksia muutoksista työhyvinvoinnin ja -pahoinvoinnin näkökulmasta. Teema pyrkiikin vastaamaan tutkimuskysymykseen siitä, kuinka kolmiportaisen tuen käyttöönotto on vaikuttanut luokanopettajien työhyvinvointiin ja -pahoinvointiin. Taulukkoon 7 on kuvattu teemasta nostamani pääluokat *työhyvinvointia kuormittavat tekijät* sekä *työhyvinvointia edistävät muutokset*, mitkä jakautuvat yläluokkiin *työmäärän lisääntyminen*, *koulun resurssien puute* sekä *yhteistyön lisääntyminen*, ja edelleen alaluokkiin *byrokratia*, *oppilasaineuksen muutos ja luokkahuonetyöskentely*, *palkkaus ja lisääntynyt työmäärä eivät kohtaa*, *moniammatillinen yhteistyö* sekä *kodin ja koulun välinen yhteistyö*.

Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka
Työhyvinvointia kuormittavat tekijät	Työmäärän lisääntyminen	<ul style="list-style-type: none"> • Byrokratia • Oppilasaineuksen muutos ja luokkahuonetyöskentely • Palkkaus ja lisääntynyt työmäärä eivät kohtaa
	Koulun resurssien puute	
Työhyvinvointia edistävät tekijät	Yhteistyön lisääntyminen	<ul style="list-style-type: none"> • Moniammatillinen yhteistyö • Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Taulukko 7. Työhyvinvointi- ja pahoinvointi

Työmäärän lisääntyminen

Byrokratia

Opettajista kolme nosti esille lisääntyneen byrokratian työhyvinvointia kuormittavana. Opettaja 3 mukaan erinäiset palaverit, yhteydenotot ja asiakirjojen laatimiset ovat

lisänneet kuormitusta, eritoten mikäli opettaja on ollut pääasiallisessa vastuussa asian toimeenpanijana.

O3: (-) ja tota sit toisaalta just se että jos ei kauheesti rakasta semmosta papereitten tai sitten netissä tota lomakkeiden täyttöö tai päivittämistä nii sitä se vaatii sit sen et nyt me istutaa mut siinäki on kollegoista paljon apua (-)

O3: Stressiä, väsyttää, tuntuu että joihinki perushommiin keskittyminen on hankalampaa että kun sun päässä pyörii jokin tuleva palaveri tai siihen valmistuminen tai onks paperit kasassa tai ota yhteys siihen tahoon kun nää on aina moniammatillisia juttuja nii se että kun ite on ainoo sen asian kokoaja ja koordinoija jos sitä ei hoida sit tääl psykologi jotai juttuja nii sillo siit on tietysti apua (-)

Kysyttäessä opettajalta 2, kuinka kolmiportaisen käyttöönotto on vaikuttanut hänen työhyvinvointiinsa, tuo opettaja esille kokemuksensa tukipäätöksen tekemisistä turhana työnä. Opettajan kokiessa varsinaiset tukitoimet riittämättöminä, lisääntynyt byrokratia ilmenee vain opettajan työtä lisäävänä, eikä oppilaiden tarpeita palvelevana.

O2: Kyl mä laittaisin miinusmerkin tohon. Ei se kyllä ainakaan oo lisännyt. Se oli jotenkin niin sekava sillon aluks, siin meni pitkä aika et edes tajus mitä tää tarkoittaa ja nyt kun sen on tajunnu mitä se tarkoittaa se tuntuu aika usein sellaselta turhalta työltä, tehä päätöstä kun tietää et se ei käytännössä muuta mitään, muuta ku et sit kun niitä on tarpeeks ni saa 20 euroo lisää kuussa. Ei ainakaan lisääntynyt.

O2: No se on lisännyt sitä paperi, wilman kautta tehtävää paperisäätöä. Tottakai aikasemmin HOJKSia tehtiin, mutta lisää semmosta mä en tiää. Ehkä se on mun mielestä vähän niinku miinusmerkkiseksi mennyt se vaikutus työhön. Siihen liittyy myös tää oppilashuoltolain uudistus.

Opettaja 1 koki työhyvinvointiaan kuormittavaksi asiakirjojen laatimisen ja käsittelyn. Opettajan mukaan asiakirjat ovat työläitä, puuduttavia ja haastavia täyttää. Opettaja toivoisikin asiakirjojen yksinkertaistamista, asiakirjojen työläisyyden kuormittaessa sekä hankaloittaessa myös kodin ja koulun välisen tiedonsiirron kulkeutumista.

O1: *Mut se että mä niinku toivoisin et se asiakirja et siihen sais vapaasti niinku kirjottaa et näin hänellä menee ja tämmösii tukitoimia me annetaan ja katsotaan miten se niinku auttaa vai auttaako. Eikä semmosta niinku viiskyt vaiheista. Mä en tiä ootsä perehtynyn niihin? Mut ne on todella raivostuttavia. Että ne jotenkin saa mut aivan turhautumaan. Todella pahasti. Kyl mä uskallan sanoa etten ole ainoa.*

O1: *Pakon edessä kyllä, mutta ehkä mä niinku sellanen käytännön asia joka voitais muuttaa on ne kaavakkeet, et joku ihminen joka oikeesti tekee tätä työtä ja on noiden lasten kanssa ni sais päättää et miten ne niinku tehdään et mitä kysymyksii siel ois. Must se auttais jo tosi paljon.*

O1: *Sitä mä tos viime syksyn jo mietin et jos nää kaavakkeet ois helpompia tai sellasii inhimillisempii täyttää ni tää ois jo tosi paljon helpompia.*

O1: *(-) ja siin käytetään sellasii termejä jotka ei kyl avaudu niille perheille, niit lapsista nyt puhumattakaan, mut ei myöskään välttämättä niille huoltajille, et ne saa olla aika sisällä täs meidän skenessä, et ne tajuis sen mitä kaikkee täs kysytään.*

Oppilasaineksen muutos ja luokkahuonetyöskentely

Kolme opettajista nosti esille oppilasaineksen muutoksen luokkahuonetyöskentelyn kontekstissa työhyvinvointia kuormittavana. Opettaja 2 mainitsi yleisellä tasolla oppilasaineksen muutoksen työn kuormitusta lisäävänä, opettajan 3 kertoessa muutoksen lisänneen työn suunnitteluun käytettävää aikaa.

O2: *Väitän et oppilasaines muuttuu. Se lisää sit kuormaa sille työlle (-)*

O3: *(-) ja tietysti se vähä se työn suunnittelu (-)*

Opettaja 3 tuo esille, että tukea tarvitseva oppilas harvoin tarvitsee tukea vain yksittäisellä osa-alueella, vaan taustalla saattaa vaikuttaa yksittäisen oppimisvaikeuden lisäksi monet muut tekijät, kuten haasteet elämänhallinnallisissa sekä suomen kielen taidoissa. Vastaavasti opettaja 1 tuo esille lisähaasteena ja työmäärää lisäävänä oppilaiden suomen kielen taitojen heikon osaamisen.

O3: nää työvuodet on opettanu sen että kun se ei oo pelkästää se yks asia mikä sen tuen tarpeen aiheuttaa vaa et siel on monta juttuu että kun se voi olla semmonen tota monella tavalla apua tarvitseva oppilas ja hänen oma yhteisö siis perhe ja se lähipiiri et siin voi olla muita ympärillä olevia tekijöitä siinä voi olla kielivaikeudet siinä voi olla niin monta juttua nii sillo se tavallaa niiku sit viel työllistää eli tavallaa kuormittaa sua sitte enemmän että kun se ei oo pelkästää et jollai on lukemisessa tai kirjottamisessa vaikeuksia tai jollai on joku yksittäinen oppimisvaikeus vaa siin voi olla nii monta juttua, iha elämänhallinnasta nii toisiaa sinne toisee kulttuuri ja kielitaitoon ja sit jos niitä on samalla luokalla monta nii se työllistää ja kuormittaa opettajaa iha toisella tavalla

O1: Ja sit siihen tuo sellasen lisämausteen mikä ei ehkä sit kuulu tähän mutta kuitenkin, et meillä on paljon niitä kielitaidottomia oppilaita, et toi on liian lyhyt toi valmistava luokka, et ne tulee tänne tosi huonolla kielitaidolla, et mun mielestä niihin menee niinku enemmän aikaa.

Opettaja 3 toi esille hyvinvointiaan kuormittavana tekijänä omien taitojensa rajallisuuden huomaamisen, missä erityisen haastavat tilanteet saattavat ilmetä riittämättömyyden tunteina.

O3: joo, no joo joskus tietysti voi olla se et raskaalt voi tuntuu se et niiku huomaa et omat taidot ei riitä tai semmone sanotaa ku on pitkä työkokemus nii on oppinu aikasemmis vuosista ja aikasemmista kokemuksista mutta se että se on sitte se paitsi työn määrä vaikuttaa ja on sit nii monimutkane juttu et sä et ehkä ite sitä osaa hoitaa

O3: ehkä just siinä et sä törmäät tilanteeseen minkä kanssa sä et oo koskaa aikasemmin ollut tekemisissä ja tota esimerkkinä et oppilaalla on joku hänen koulunkäyntiinsä vaikuttava seikka tai haitta tai oire jota jonka kanssa sä et oo aikasemmi ollu tekemisissä

Opettaja 1, 3 ja 4 toivat esille eräänlaisena haasteena ajan riittämättömyyden kohdata kaikkia oppilaita tasapuolisesti, tuen tarvitsijoiden vaatiessa enemmän huomiota ja yksilöllistä ohjausta. Opettajan 1 vastauksessa tulee myös esille vastaavasti haastavat tilanteet, missä opettajan tulee tehdä valinta siitä, ketä oppilasta hän kulloinkin tukee, opettajan 4 korostaessa erityisopettajan ja resurssiopettajien tuen tärkeyttä oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisessa.

O3: (-) ja samoin luokkatilanteessa tuen tarvitsija vie kyllä sen ajan et sehän on se ikuinen juttu kun sä autat jotai joka tarvitsee sun apuasi nii se aika on sit esim. ryhmältä pois

O1: Sanotaan et jos on kaks oppilasta niinku vierekkäin ni toisella on vaikka lukivaikeus ja ongelmii matikassa ja toisella on suomen kieli nollatasolla, niin sit mun pitää tehdä se valinta et kumpaa mä täl tunnilla autan, mut sit must tuntuu tosi pahalta jättää vaik kääntämättä ne tehtävät ja sit se toinen joka ei osaa suomea istuu vaan siinä tyhjänpanttina

O4: no nyt mulla on 6. luokkalaiset nii kyl musta on tosi arvokkaita ne erityisopettajan ja resurssiopettajan tunnit et tääl luokas on kaks aikuista koska tuota on iso luokka ja sit on niitä jotka tarttee apua nii sit jos on yksinään nii sitä ei oikeesta pysty antamaan ja ehkä se 6. luokkalainen nii vetäytyy aika helposti jo ettei ei niiku itse lähde aktiivisesti hakemaan apua et siinä ois hyvä et ois kaks että toine pystys auttamaan niitä jotka sitä apua tarttee

Opettaja 3 toi esille, että kokemukset arkisen luokkatyöskentelyn kuormituksesta riippuu pääasiassa opetettavasta ryhmästä. Oman luokkansa kohdalla opettaja ei koe runsasta kuormitusta työhyvinvoinnin osalta, vaikka hän tiedostaakin kuulemansa perusteella, minkälaisia haasteita kolmiportaisen tuen käyttöönotto ja inklusio on tuonut muille kollegoilleen työmäärän ja työpahoinvoinnin kannalta.

O3: Sanotaa et ku se riippuu nii paljon nii ku mä sanoin kun täs nyt kuitenkin luokanopettajana se vedät sitä omaa ryhmää nii tota se että jos on tämmöne suht kiitollinen opetettava ryhmä nii sen kanssa pärjää mut mä ymmärrän ne tilanteet ja en tietenkää toivo ittelleni niiku hirveesti lisää töitä et koska ne on aikaa vieviä ja opettajan voimia ja energiaa vieviä juttuja ne et sit jos sul on kuus jos sul on luokasta kolmasosa esimerkiksi niiku tuen tarvitsijoita (-)

O3: No, jonkun verran, ei ehkä hirveesti mitä niiku mut sit pitää ottaa huomioon et ne opettajat joilla on paljon näitä tehostetun ja erityisen tuen tarvitsijoita kyl se heillä vaikuttaa et mä tiedän sen kun mä seuraan sivusta ja kuuntelen mut mul on näitä aika vähän ollu ja ehkä siin arjessa ei niinkää (-)

Opettaja 3 korostikin alueellisia ja koulukohtaisia eroja oppilasaineuksessa, opettajan toimiessa säännöllisesti myös kunnan toisessa koulussa käsityöopettajana. Opettajan

mukaan koulun arki onkin siellä huomattavasti kuormittavampaa, johtuen oppilasaineiden suuremmista tuen tarpeista.

O3: Mä käyn toisessa koulussa nyt viidettä tai kuudetta vuotta mitä mä oon ollu siellä muutamana päivänä viikossa vähän pitämässä irrallisia käsityötunteja nii tota nii siel mä esimerkiks mä nään kun oppilasaines on siellä alueella on ihan erilaista, siel on iha erilaiset tuen tarpeet, jos iha suomeks sanoo nii siel voi olla opettajat paljo kovemmalla ja tiukemmalla.

O3: Tuen tarvitsijoiden määrä ja se erilaisten niiku haasteiden määrä on hyvin paikallista niiku sellasta paikallista et täs ei oo montaa kilometriä välimatkaa eri kouluilla mut hyvin erilaista on niiku se arki ja se tota oikeestaan, mul on vertailukohtaa siinä (-) siel on toisenlaista.

Palkkaus ja lisääntynyt työmäärä eivät kohtaa

Opettajat 2 ja 3 toivat esille eräänlaiseksi epäkohdaksi, kuin myös työhyvinvointia kuormittavaksi seikaksi sen, ettei opettajan mahdollinen lisääntynyt työmäärä näy palkkauksessa. Näin opettajat ovatkin keskenään epäreilussa asetelmassa, missä opettajien välisessä työmäärässä voi olla merkittäviä eroja, opettajien kuitenkin saadessa työstään sama korvaus.

O3: (-) ja sit jos niitä on samalla luokalla monta nii se työllistää ja kuormittaa opettajaa iha toisella tavalla ja kuitenkin kaikki saadaan samasta työstä sama palkka.

O2: (-) ja sitte se ehkä jos on monta tehostettua tukea opettaja saa pikkusen isomman työnvaativuusarviointikorvauksen eli se on parikymppiä kuussa lisää palkkaa.

Koulun resurssien puute

Opettajista kukaan ei pitänyt koulunsa kolmiportaisen tuen toimintaan käytettäviä resursseja riittävinä. Opettajat 1 ja 2 toivat esille kokemuksensa tukimuotojen riittämättömyydestä tuen tarvitsijoiden tarpeiden kohtaamisessa, missä kolmiportainen tuki ja inkluusio jäivät resurssien puutteen vuoksi vain aatteelliselle tai hallinnolliselle tasolle.

O1: *Se on kaunis ajatus, että kaikki ois samassa niinku me ajatellaan et yhteiskunta on sellanen et kaikki ihmiset on samassa niin miksei koulukin ja kyl mä niinku kannatan sitä ikään kuin ajatuksena, mut se että ei meillä oo minkäänlaista niinku mahdollisuutta toteuttaa sitä tukea siinä määrin kuin mitä monet tarvis.*

O1: *Mut me ollaan kyl varovaisii siin mitä me kirjataan, koska must se on älytönt laittaa sinne liikoja lupauksia, semmosii että josta tulee semmonen kuva et se asia nyt radikaalisti etenis kun hänel on tää tehostettu tuki et hän ois kauheen kannateltu täällä koska ei ole. Et täällä niinku osa pärjää hyvin ja osa huonommin.*

O2: *Ja kolmiportaisen tuen muu henki ni se tehostettu tuki ei oo muutaku niinku monessa koulussa se on sitte vaan niinku kirjaimia paperilla (-) Mut niissä mitä lisää tukitoimia niin käytännössä ei koulun resursseilla pysty järjestämään vaikka sulla ois monta tehostetun tuen oppilasta. Se jää liian usein päätökseks, hallinnolliseks päätökseks.*

Opettajan 1 kohdalla tuen tarvitsijoiden tukemiseen käytettävät resurssit menevät pääasiassa kahden oppilaan tarpeiden kohtaamiseen, joilla on ilmennyt lääkityksen epätasapainosta johtuvia haasteita. Toisekseen opettajan mieltä painaa mahdollisesti sairaalapuolelta luokkaan palaava oppilas, opettajan ollessa epävarma siitä, kuinka oppilaan erityistarpeet voidaan nykyisessä tilanteessa ottaa huomioon.

O1: *Nii, mut siis on niinku lääkitystasapainossa ongelmii kahella, niin sitten meillä menee nyt sit niihin tosi paljon sitä resurssia, et se resurssiopettaja ei voi olla kauheesti muiden kanssa tällä hetkellä. Mut me toivotaan et se on väliaikainen tilanne. Et ne saa sen niinku sen tasapainon takas mutta silleen. Toinen niist on erityisen tuen. Et siihen nyt tottakai menee sit ja sille kuuluuki resurssia enemmän.*

O1: *Ja sit meillä on yks oppilas joka käy tällä hetkellä sairaalakoulua, mut on ilmeisesti palaamassa meille. Et siinä sitte mietitään et miten se onnistuu.*

Opettajat mainitsivat resurssien puutteiden osalta erityisopettajien puutteen. Opettaja 3 esitti tuen tarvitsijoiden tukitoimien suunnittelun ja toteuttamisen olevan haasteellista tuen ja työkalujen riittämättömyyden vuoksi, johtuen erityisopettajien puutteesta. Myös opettaja 4 toi esille yleisellä tasolla koulukohtaiset erot siinä, kuinka paljon erityisopettajilta saa tarvittaessa tukea.

O3: *Et tietty ku resurssit ei lisäänny ni on tosi tosi vaikee suunnitella mitään tukea tehostetulle lapselle. Ku sä tiität et sä et saa lisää työkaluja, et saa lisää tukea kuitenkaan, koska ei oo rahaa palkata erityisopettajiakaan.*

O4: *(-) sitte nyt jos aattelee siitä 2010 lähtien nii nii minä oon ollu kolmessa eri koulussa myös se että kui paljon erityisopettajat nii ku on tukena tarvittaessa se vaihtelee aika paljon eri kouluissa.*

Opettajat 3 ja 4 mainitsivat resursseihin liittyvinä haasteina suuret luokkakoot, opettajan 3 toivoessa luokkakokojen pienentämistä ja jakotuntien lisäämistä, opettajan 4 tuodessa esille toisen aikuisen merkityksen sekä vastaavasti jakotunnit keskeisenä resurssina.

O3: *Opetusryhmien koon pitäminen järkevissä rajoissa on ihan eri asia opettaa 21 kuin 24 mut toisaalta vois olla eri asia opettaa 6-18 kuin 21 eli se että mä sanoin jo sillo aikoinaa kun mä olin siellä erityisopettajakoulutuksessaki et mä sanoin et eihä raha mitää ratkase mut se kyl helpottaa monia asia et jos ois enemmän opettajia, ryhmät pienempi et kyl se ois yks. mahdollisimma paljon sit ainaki jakotuntei sellast resurssii (-)*

O4: *no nyt mulla on 6. luokkalaiset nii kyl musta on tosi arvokkaita ne erityisopettajan ja resurssiopettajan tunnit et tääl luokas on kaks aikuista koska tuota on iso luokka ja sit on niitä jotka tarttee apua nii sit jos on yksinään nii sitä ei oikeesta pysty antamaan (-) pienemmillä oppilailla minusta melkein on tärkeempää ehkä se et on enemmän jakotunteja mutta toki sielläki siit toisesta opettajasta on apua mutta sit taas näil isommilla se jakotuntien merkitys ei ole nii suuri.*

Opettaja 1 mainitsi sen sijaan resurssien osalta haasteet oppilashuoltoryhmän toiminnassa. Opettajan 1 mukaan koulun oppilashuoltoryhmä on asiakaskunnan määrän vuoksi erittäin kuormittunut, heikentäen ennaltaehkäisevää toimintaa sekä yhteistyötä opettajien kanssa. Opettaja 3 korostaakin oppilashuoltoryhmän tärkeyttä hänen työhyvinvointinsa kannalta, missä toimiva yhteistyö tukee työssä jaksamista ja onnistumisia, kun taas äkkinäiset muutokset moniammatillisen yhteistyön toimivuudessa heijastuu herkästi työhyvinvointiin.

O1: *Mut et oppilashuoltoryhmä on hyvin hyvin kuormittunut. Siis aivan niinku psykologi ja kuraattori. niil on ihan liikaa sitä asiakaskuntaa et ne on niinku. Se ei oo hyvä. Et sinne ehdottomasti enemmän paukkuja ja sit. Se oppilashuolto on semmost tulipalojen sammuttelua, ennaltaehkäisyä ei ole.*

O3: *niiku työssä jaksamista auttaa se et tääl on semmone yhteisö joka toimii, hyvät toimivat suhteet niikun psykologi, kuraattori, terveydenhoitaja erityisopettajat nii siitähä se, et mitä paremmin me pystytää porukkana toimimaan nii sitä paremmin tulee ne onnistumiset tai jos joku lenkki siinä puuttuu tai pettää et jos ei oo jotai palveluita saatavilla ihan jonkun toissijaisen syyn takia loma, sairaus, poissaolo tai joku tämmönen tai koulutus tai työpaikanvaihtuminen joku muu nii kyl sen huomaa heti et kyl se sitte väsyttää.*

Yhteistyön lisääntyminen

Moniammatillinen yhteistyö

Opettajat 2 ja 4 esittivät kolmiportaisen tuen käyttöönoton myötä lisääntyneen moniammatillisen yhteistyön työhyvinvointia edistävänä muutoksena. Opettajat mainitsivat moniammatillisen yhteistyön lisääntymisen hyvänä puolena lisääntyneen yhteistyön erityisopettajien kanssa, joiden antama tuki koettiin opettajista tärkeäksi muun muassa tukitoimien suunnittelussa, laatimisessa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Kysyttäessä opettajalta 3 kolmiportaisen tuen tuomista muutoksista hänen työhyvinvointiinsa, opettaja 3 korosti tilanteen kaksipuolisuutta, jossa ratkaisevana tekijänä on työhyvinvoinnin kannalta tuen ja resurssien riittävyys.

O2: *No meillä sattuu nyt hyvä erityisopettaja tuki, kivat erityisopettajat, jotka on sitte omalla olemuksellaan kärsivällisesti jaksanut sitte katsoa, että sä oot tehnyt ne päätökset oikein ja ne tuet merkannu oikein ja auttanu sua tarvittaessa korjaamaan niitä. Et semmonen niinku kollegiaalinen tuki on lisännyt yhteistyötä erkköjen kanssa tämä kolmiportainen tuen malli ja se on niinku hyvä juttu.*

O3: *On sil varmasti merkitystä mutta sekä no jos työmäärä lisääntyy se vaikuttaa työhyvinvointiin tietysti sillä tavalla et työ voi tuntua raskaammalta sitte taas se et jos on tukea, resursseja täs talon sisällä käytössä nii kylhä se sitte lisää sillä tavalla työhyvinvointia ku sä koet ettet sä oo yksin niitte asioiden kanssa, et tää on kaks piippunen asia*

O3: No onhan se sitte työnä vaikuttanu täs arjessa, ehkä hyvänä puolena ollu sitte ku on sovittu se ketkä kuuluu minkäkin tuen piiriin nii sitte esimerkiks hyvät ammatilliset kollegat, noi erityisopettajat, sit jonkun verran pystyy sen mukaa tarjoamaa sitä tukea.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Opettaja 4 mainitsi lisääntyneen kodin ja koulun välisen yhteistyön työhyvinvointia edistävänä tekijänä. Hän esitti yhteistyön säännöllisyyden yhteistyötä tukevana tekijänä ja sitä kautta myös voimavara omalle työhyvinvoinnille.

O4: No musta on hyvä se että sen ohjeistuksen takia niiku tavataa näitä tehostetun ja erityisen tuen oppilaita ja heidän vanhempiaan säännöllisesti, et sehän aina niiku tukee sitä yhteistyötä mikä on tosi tärkeitä.

8.3 Sopeutumiskeinot

Sopeutumiskeinot -pääteema käsittelee opettajien omaksumia ajattelu- ja toimintamalleja koskien työhyvinvointia, vastaten tutkimuskysymykseen siitä, millä keinoin opettajat ovat pyrkineet sopeutumaan kolmiportaisen tuen tuomiin muutoksiin. Taulukkoon 8 on kuvattu aineistosta nostamani pääluokat *ajattelumallit* sekä *toimintamallit*, mitkä jakautuvat yläluokkiin *epätäydellisuuden hyväksyminen*, *oppilaiden onnistumiset*, ja *kolmiportaiseen tukeen kohdistuvat ajattelumallit*, *työyhteisöön turvautuminen* ja *henkilökohtaiset toimintamallit*, ja edelleen alaluokkiin *kolmiportaisen tuen hyväksyminen osaksi työtä*, *ennakkoluulojen tiedostaminen*, *rehtori*, *moniammatillinen yhteistyö*, *kollegat*, *työnsä kehittäminen*, *työn ja vapaa-ajan erottaminen* sekä *itsestään huolehtiminen*.

Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka
Ajattelumallit	Epätäydellisuuden hyväksyminen	
	Oppilaiden onnistumiset	
	Kolmiportaiseen tukeen kohdistuvat ajattelumallit	<ul style="list-style-type: none"> • Kolmiportaisen tuen hyväksyminen osaksi työtä • Ennakkoluulojen tiedostaminen
Toimintamallit	Työyhteisöön turvautuminen	<ul style="list-style-type: none"> • Rehtori • Moniammatillinen yhteistyö • Kollegat
	Henkilökohtaiset toimintamallit	<ul style="list-style-type: none"> • Työnsä kehittäminen • Työn ja vapaa-ajan erottaminen • Itsestään huolehtiminen

Taulukko 8. Sopeutumiskeinot

Epätäydellisyyden hyväksyminen

Opettajat 1 ja 4 toivat esille omien rajojensa tiedostamisen, opettajien pyrkiessä hoitamaan työnsä mahdollisimman hyvin, kuitenkin samalla hyväksyen omat rajansa ja työpanoksensa mahdollinen riittämättömyys.

O1: Siin pitää opetella se ajattelutapa. Se on musta ollu mulle itelle radikaalein et mä oon alkanu vaatii iteltäni vähän vähemmän ja hyväksyy et mä teen sen mitä mä voin ja siltikään se ei luultavasti riitä

O1: Et jotenkin että hoitaa ne asiat niin hyvin kuin pystyy mut hyväksyy sen että mä en esimerkiksi vaan repee kaikkee siihe mitä täskin luokas tarvis.

O4: (-) ja no ehkä se kun on tehny nii kauan tätä työtä nii sit kuitenkin yrittää aina ajatella et tää on mun työtä mä teen mun parhaani ja sen enempää en pysty vaikka minä haluaisin.

Oppilaiden onnistumiset

Opettajat 1 ja 3 korostivat arkisten kohtaamisten tärkeyttä ja niistä kumpuavien onnistumisen kokemuksista nauttimista. Opettajan 1 ajattelumallissa ilmenee byrokratian sivuuttaminen, ja keskittyminen kohtaamaan oppilaat ihmisinä hänen saadessa eritoten voimavaroja oppilaiden positiivisista kokemuksista ja onnistumisista. Opettaja 3 vastaavasti korostaa oppilaiden kohtaamista ja läsnä olemista, hänen kokiessaan niin oppilaiden kuin opettajankin hyvinvoinnin kannalta keskeiseksi yhdessäolon ja yhdessä tekeminen.

O1: Että vaik tää ehkä kuulosti synkältä, mut en mä niinku arjessa kokoajan ajattele jotain kolmiportaista tukea et must se on kuitenkin sellast byrokratiaa et tää on täynnä sellasii hyviä kohtaamisia noiden lasten kanssa. Ihan oikeesti tääl tapahtuu vaik mitä hyvää ja kivaa niiden elämässä, et tokihan menee sit paljon energiaa sit näihin jotka tarvii sit paljon sitä tukee ja joil on ongelmia mut suurin osa on kuitenkin sellasii tavallisii lapsia joiden kans on kiva tehdä töitä, mut siis on kiva tehdä niiden erityisten lasten kanssa et en mä nää sitä jotenki sellasena ongelmapyyhkeenä et on kaikkee hyvää.

O1: (-) sit mä jotenkin osaan nauttia niistä onnistumisista ja etenemisistä, joita kuitenkin tulee tälläses hommas aika paljon.

O3: *Mun ainaki työtavat ja mun tyyli on sillee et mitä enemmän pystyy henkilökohtaisel tasol nii oppilait kohtaamaan eli pienemmäs ryhmäs nii sillo se, tulokset on parempii, sillo saavutetaa enemmän, ja pelkästää sillä et me ollaa tääl yhdessä ja monelle lapselle se on vaa tärkeetä se et se aikuinen on siinä arjessa hänen kanssaan ja läsnä siinä, et se ei oo et pois isoista massoista ja mitä enemmän on aikaa nii yleensä oppilaille jää siitä nii ku opettajilleki nii semmone hyvä onnistumisen olo että jos ollaa, et tulokset ei ratkase vaa se prosessi missä sitä tehdä.*

Kolmiportaiseen tukeen kohdistuvat ajattelumallit

Kolmiportaisen tuen hyväksyminen osaksi työtä

Opettajat 1 ja 3 toivat esille, että he ovat hyväksyneet kolmiportaisen tuen osaksi heidän työnkuvaansa. Opettajan 3 ajattelumallissa korostuu mahdollisten haastavien tilanteiden käsittely tapaus kerrallaan, opettajan 1 pyrkiessä tietoisesti olemaan ärsyntyymättä mahdollisiin epäkohtiin järjestelmän toiminnassa, joihin hän ei kykene vaikuttamaan.

O3: *Mä oon nyt sitte jaksanu ottaa aina niiku tapaus kerrallaan vastaan ja todennu et tää on osa mun työtä.*

O1: *No on se niinku on siin ollu niinku totuttelemistä. Mä oon opetellu sellast ajatusmallia et mä en mä aattelen et on asioita joille mä en vaan voi mitään, mä en niinku yksittäisenä ihmisenä, et mä en voi tälle järjestelmälle mitään, mä en voi sille mitään et mun täytyy tehdä ne lomakeet niin sit mä yritän olla käyttämättä energiaa siihen niinku ärsyntyymiseen koska siis siihenhän menee niinku paljon energiaa jos sä alat sun jokapäiväisessä työssä ajattelee et tää systeemi ei toimi.*

Ennakkoluulojen tiedostaminen

Opettajan 2 omaksumissa ajatusmalleissa korostui omien ennakkoluulojen tiedostaminen, opettajan alun perin laittaessa perusteettomasti enemmän painoarvoa työn kuormittavuuteen ja oppilasaineksen muutokseen. Opettaja onkin pyrkinyt muuttamaan suhtautumistaan muutokseen, hänen tuodessaan esille aikuisten negatiivisten ennakoasenteiden vaikutuksen oppilaiden käytökseen, sekä työn kuormittavuuden kokemuksiin.

O2: Tällä hetkellä ajattelen et kyl mä koen että kolmiportaisen tuen näkökulmasta osannut olla tavallaan laittamatta siihen painoarvoa. Aikasemmin tuli ehkä enemmän laitettua painoarvoa sille et mulla on tehostetun tuen oppilas, et nyt mun työ on rankempaa kun aikasemmin. Et nyt sitä ymmärtää paremmin, et ei se oikeesti ookaan niin iso muutos

O2: No tota se, sitä inklusiosta on paljon puhuttu julkisuudesta et monesti sitä käytetään säästötoimena, sitä erityisyyttä ja ite huomannu sen niinku isoimmat esteet sille inklusiolle ja integraatiolle on niinku niiden aikuisten ennakkoasenteissa, et on ollu jännä huomata et miten se ajatus erityisestä lapsesta tai oppilaasta on jo itsessään rasittava, et ne omat ennakkoluulot ohjaa voimakkaasti sitä, että sitten se lapsi saattaakin käyttäytyä jos joskus tulee ohimennen sellaisia tilanteita, niin lapsi saattaakin käyttäytyä vähän eri tavalla kuin aikuisen kanssa siellä ryhmässä.

Luokanopettajien omaksumat toimintamallit

Työyhteisöön turvautuminen

Rehtori

Opettajat 1 ja 3 nostivat esille esimiehen tukeen turvautumisen keskeisenä hyvinvointia edistävänä tekijänä. Opettajan 3 mukaan esimieheltä saatava tuki ilmenee ymmärryksenä, kuuntelemisena sekä resurssien järjestämisenä. Vastaavasti opettajan 1 mukaan esimiehen avoin asenne ja avuliaisuus mahdollistaa haasteiden esille tuomisen ja käsittelyn. Esimerkkinä opettaja tuo esille toiveiden täytön resurssien uudelleenkohdentamisesta, minkä myötä luokassa on toiminut yksi resurssiopettaja tukihenkilönä 21 tuntia viikossa, sen sijaan, että luokan tukena toimisi tunneittain vaihdellen avustajat, resurssiopettajat ja erityisopettajat. Opettaja 2 sen sijaan korosti esimiehen roolia työyhteisön ilmapiirin kehittäjänä, missä esimiehen tehtävänä on järjestää aikaa toisiin tutustumiseen sekä yhteisille keskusteluille.

O3: (-) tietysti esimies joka mahdollistaa resurssit ja joka ymmärtää ja kuuntelee näissä asioissa

O1: Et tottakai mä niinku tuon sitä esiin sellasis paikois jos on sitä hyötyä, et vaik esimiehelle sanon et me tarvitaan lisää tukee et tää ei niinku toimi.

O1: (-) ja ikään kuin mä en koe sillä taval et tää ois mitenkään epäreilua et esimerkiksi jos mä esimiehelt pyydän apua, niin se on aina valmis

auttamaan, mikä on must tosi hyvä, tietenkin niis rajois mitä se pystyy auttamaan mut et se asenne on aina se et voi mennä sinne sanoo et nyt on kyl hankalaa, ni näin

O1: (-) se et se meidän resurssi on yks ihminen eikä sillai et joinain vuosina on ollu sillai et teidän luokalle kuuluu 3h resurssiopettajaa, 3h avustajaa, 3h erityisopettajaa ja niilläkin on hirvee palapeli sen lukujärjestyksen kanssa. Et nyt on ollu tosi hyvä et meillä on se yks ihminen ja se on ollu meidän toive niinku monta vuotta et se menis siihen suuntaan, et se on lisänny sitä hyvinvointia se resurssin järkevä kohdentaminen (-)

O2: (-) ja semmoset niinku järjestetään tilaisuuksia niinku semmoseen yhdessäoloon et se koulussa oleminen ei oo sitä et kokoajan hirveesti suoritetaan jotain asioita vaan välillä johdon tasolla järjestetään aikaa jollon pystytään istumaan alas ja kattomaan millaisia ihmisiä täällä on töissä ja miten yhteisönä menee. Se on niinku yks sellanen äärimmäisen tärkeä et silloin järjestetään aikaa yhteisille keskusteluille ainaki yks.

Moniammatillinen yhteistyö

Opettajat 2, 3 ja 4 esittivät keskeisenä hyvinvoinnin voimavarana moniammatilliseen yhteistyöhön turvautumisen. Moniammatillisesta yhteistyöstä erityisen tärkeäksi koettiin erityisopettajan tuki, jolta opettajien mukaan saa tarpeiden mukaan tukea niin tuen tarvitsijoiden tarpeiden kohtaamisessa, kuin myös tukimuotojen suunnittelussa, laatimisessa ja arvioinnissa.

O2: Kyllähän se joka syksy on aina pieni, tulee vähän niinku puskista, miten ja mihin ne piti merkitä, ja mihin ne nyt sitte käytännön proseduurit, miten se nyt menikään. Ja sitten jos keskellä vuotta herää huoli, et mites tää nyt nostetaan tehostettuun tukeen. et kyl se aina vaatii et menee erkkaopelle et voisitsä vähän kattoo et miten tää menikään. Et se on jännä et vaikka oot tehnyt monta vuotta niin sitten kumminki kun tekee niin harvoin et se on niinku se pieni hetki silloin syksystä ja pieni hetki keväästä kun sä kirjaat niitä ja käytät sitä järjestelmää. Ja kesän aikana ne huuhtoutuu pois mielestä. Et siinä aina tarvii kyllä kertausta.

O3: (-) se on lähinnä mun tapauksessa ollu se et erityisopettaja on ollu se tavallaa näis asiois se työpari.

O3: Erityisopettajat on lähinnä ne jotka joilta saa aina apua tarvittaessa sit näissä tota vaikka hojskin päivityksissä ja muissa et todeta vaa et mitä on tehty ja mitä sil on saavutettu ja tarvitaanko jatkossa jotai muuta ja ehkä se on se tärkein.

O4: no nyt mulla on 6. luokkalaiset nii kyl musta on tosi arvokkaita ne erityisopettajan ja resurssiopettajan tunnit et tääl luokas on kaks aikuista koska tuota on iso luokka ja sit on niitä jotka tarttee apua nii sit jos on yksinään nii sitä ei oikeesta pysty antamaan (-)

Opettaja 3 piti tärkeänä hyvinvointinsa kannalta oppilashuoltoryhmän toimintaa, missä hänen työnsä jaksamista ja toteuttamista tukee toimivan yhteistyön ylläpitäminen sekä työkuorman jakaminen. Keskeisenä toimintamallina opettajalla ilmeneekin asioiden jakaminen ja niiden käsittely yhteisöllisesti, tukien tunnetta siitä, ettei hän ole haasteiden kanssa yksin.

O3: (-) mut äärimmäisen tärkeitä on joka tapauksessa sitä työn jakamista sitä niiku työssä jaksamista auttaa se et tääl on semmone yhteisö joka toimii, hyvät, toimivat suhteet niikun psykologi, kuraattori, terveydenhoitaja erityisopettajat nii siitä se, et mitä paremmin me pystytää porukkana toimimaan nii sitä paremmin tulee ne onnistumiset (-)

O3: (-) lähinnä se on tärkeitä et on ees joku toinen jonka kanssa sä voit vähä niiku vaihtaa ajatuksia siitä ja muuta et jos yksin joutus tän kaiken tekemää nii eihä se ois ees käytännössä mahdollista et ei sitä yhel viikottaisel tukiopetustunnilla et se ei oo viel se resurssi

O3: (-) sitte taas se et jos on tukea, resursseja täs talon sisällä käytössä nii kyllä se sitte lisää sillä tavalla työhyvinvointia ku sä koet ettet sä oo yksin niitte asioiden kanssa (-)

Kollegat

Opettajat 1, 2 ja 4 mainitsivat hyvinvointinsa edistämiseksi keskeiseksi opettajakollegoiden tuen. Opettaja 1 toi esille kollegoiden kanssa asioiden jakamisen ja purkamisen sekä kannustavan ilmapiirin. Vastaavasti opettaja 2 korostaa työyhteisön yhdessäolon merkitystä, missä työhyvinvointi hänen kokemuksensa mukaan rakentuu sulavasta arjesta ja hyvästä ilmapiiristä. Opettaja 4 tuo esille erityisopettajan ohella keskeisiksi yhteistyökumppaneiksi resurssiopettajan sekä työparin, joiden kanssa varsinaista opetustyötä suunnitellaan ja tehdään.

O1: *No ehkä semmonen niinku kollegojen kanssa asioiden jakaminen ja must täällä on kannustava ilmapiiri ja sellanen et on kivat työkaverit ja et on hyvä olo tulla töihin et ei oo mitään sellast kyräilyä tai kilpailuasetelmaa*

O2: *Tota tota. No nyt mä oon itseasiassa päässy vähän näköalapaikalle. Mä oon apulaisrehtorin hommia tehny vähän aikaa kattellu sieltä norsunluutornista sitä koulumaaailmaa, niin kyllä ihan perusjutut työhyvinvointiin liittyen on se, että hyvinvointia ei lisää se että siellä tehtäis jotain sirkustemppuja vaan saatais se arki kivasti toimimaan, ihmiset niinku kohtelee toisiaan ja oppilaita hyvin siellä ja muistaa hyvät käytöstävät (-)*

O4: *(-) ja sitte tuota et on hyvä yhteistyö tiimin kanssa jonka kanssa tehdään sitä työtä eli erityisopettaja, resurssiopettaja, työpari, et nehan on tosi tärkeitä (-)*

Opettajan 1 mukaan hänen sopeutumistaan muutoksiin on eritoten tukenut yhteisopettajuuden aloittaminen. Esimerkkinä yhteisopettajuuden hyvistä puolista, opettaja tuo esille kollegansa vahvuuden järjestelmällisyyden sekä asiakirjojen täyttämisen osalta, yhteisopettajuuden mahdollistaessa toiseen henkilöön tukeutumisen sekä toisaalta työskentelyn omien heikkouksien ja vahvuuksien mukaan.

O1: *Ja se mitä meit on molempia mun kollegan kans auttanu et me otettiin tää yhteisopettajuus tähän. (-)*

O1: *Ehkä mä ite toivoisin niinku itseltäni viel enemmän semmost ku näit oppilait on nii paljon ni semmost tietty järjestelmällisyyttä et ku me tehdään niitä arviointeja et mul ois niinku paremmin vuoden varrelta kirjoitettu ylös kaikkee, et must tuntuu et ne päivä livahtaa, et sen mä oon joskus sanonu kehityskeskustelussa. Mut että ehkä mä oon siin vähän kehitynyt mut mä voisin olla viel järjestelmällisempi tommosis kirjaamis asioissa, mut kyl mä teen ne pakolliset et ois paremmin langat käsissä et kuka osaa mitäkin et tälle. Mut onneks toi mun kollega (-) on siin aivan huippu. Se on niin sellanen säpäkkä kirjottaa kaikki ennenku mä oon ees ehtiny avaa kansioo, et se on tosi hyvä siinä. (-)*

Henkilökohtaiset toimintamallit

Työnsä kehittäminen

Opettajat 1 ja 3 mainitsivat sopeutuskeinona työnsä kehittämisen. Opettaja 1 piti eritoten hyödyllisenä työnohjaukseen hakeutumista, hänen saadessa eväitä oman

työnsä kehittämiseksi sekä uusien rakentavien ajattelumallien omaksumiseksi. Vastaavasti opettaja 3 mainitsi hyödyllisinä täydennyskoulutukset, hänen kokiessaan ajatusten vaihto ja tiedon päivitys työnsä kehittämisen kannalta tärkeäksi.

O1: (-) ja sitten se että mun mielestä jokaisen opettajan kannattais jossain vaiheessa hakeutua siihen työnohjaukseen, me oltiin siel viime keväänä ja nyt ollaan taas haettu, mut seki vaatii itteiltä sitä aktiivisuutta, et kukaan ei tuu sitä tarjoamaan, tai sanomaan et ens viikolla alkaiss, et siihen pitää ite hakee. mut sitä kyllä se on kans sellanen mikä niinku avaa sitä omaa ajattelua ja sitä todellisuutta, että nyt me niinku siel on tullu hyvä jotenki sellanen ajatus. Et me ollaan tälläsen instituution edustajia, ja me ei voida muuttaa niitä rakenteita mut me tehään se mitä me voidaan, parhaamme.

O3: No tietysti toi jos se avuks lasketaa nii kaikenlainen täydennyskoulutus ois aina ihan hyödyllistä sitä olla lisää, sitä olla päivitetty tietoo ja ajatusten vaihtoo et noiha on tosi virkistäviä mä olin tossa vuos sitte muun muassa vanhempainliiton koulutuksessa parina päivänä ja tota se oli just erityisen tuen oppilaan ja hänen kotiväkinsä kohtaamisesta koulun näkökulmasta, nii kyl semmosist on tietysti apua (-)

Työn ja vapaa-ajan erottaminen

Opettaja 1 nostaa esille toimintamallinaan selkeän rajanvedon työlle ja vapaa-ajalle. Opettaja mainitsee esimerkkinä Wilman ja työsähköpostin lukemisen ainoastaan työajalla, missä ilmenee pyrkimys oman jaksamisen ja työstä palautumisen edistämiseen.

O1: Mä en tee viikonloppuna töitä. Se on mun erittäin hyvä toimintamalli. Opin sen harjoittelussa. mulla oli sellanen miesohjaaja joka sano et nyt lähete sit kotiin viikonlopuks ettekä tee mitään näit hommia ja kannattaa jatkaa sit samaa työelämässä. Ni siit mä otin sit opikseni ja se on niinku hyvä. Koska kyl mä varmaan saisin jotain asioit eteenpäin, mutta mut kyl sitä palautumista tarvii. Se on yks. Ja just se et just mä sit erotan tosi tiukasti työn ja vapaa-ajan. Sillä taval et mä en lue wilmaa, en lue työsähköpostii vapaa-ajalla. Silleen mä jaksan tätä.

Itsestään huolehtiminen

Opettaja 4 mainitsee keskeisimpänä lähtökohtana työssä jaksamiselle terveydestään huolehtimisen.

O4: No tietysti se, et itse on kunnossa on ensimmäinen edellytys et jaksaa

(-)

9 LUOTETTAVUUS

Laadullisen tutkimuksen arvioinnin toteuttamiseen ei ole vakiintunut selkeitä käytänteitä eikä käsitteitä (Bengtsson 2016; Tuomi & Sarajärvi 2017). Lähtökohtaisesti lähes jokaisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi perustuu tutkimuksen validiteetin ja reliabiliteetin arvioimiseen, vaikka laadullisessa tutkimuksessa terminologiaa onkin usein muokattu tarkemmaksi ja sopivammaksi laadullisen tutkimuksen tarpeita (Tuomi & Sarajärvi 2017; Golafshani 2003, 597). Erääksi vaihtoehdoksi Guban ja Lincoln ovat esittäneet käsitteiden; uskottavuus ja vastaavuus (*credibility*), siirrettävyys (*transferability*), varmuus, luotettavuus ja riippuvuus (*dependability*) sekä vakiintuneisuus (*confirmability*) käyttöä (Tuomi & Sarajärvi 2017, Bengtsson 2016), joita hyödynnän ja käsittelen tutkimukseni luotettavuuden ja perusteellisuuden arvioinnissa.

Uskottavuuteen ja vastaavuuteen sisältyy tutkittavien henkilöiden kokemusten tarkka ja totuudenmukainen kuvaus (Cypress 2017). Tulosten raportoinnissa olen hyödyntänyt laajalti haastateltavien opettajien suoria sitaatteja, tehden läpinäkyväksi ja perustelluksi lukijalle sen, miten ja mistä olen muodostanut tulkintani. Toisekseen kävin läpi litteroidun aineiston useaan otteeseen läpi ennen analyysiprosessia, sen aikana, sekä vielä varsinaisen tulososion kirjoittamisen jälkeenkin, tarkoituksena varmistua tulkintojeni pätevydestä, sekä siitä, etten ollut jättänyt tutkimuksen tutkimuskysymysten kannalta oleellista tietoa ulkopuolelle.

Siirrettävyys kuvastaa sitä tasoa, kuinka siirrettävissä tutkimustulokset ovat vastaavanlaisiin konteksteihin (Bengtsson 2016). Tutkimukseni siirrettävyyden kannalta eräänlaisina rajoituksina voidaan nähdä olevan suhteellisen pieni tutkimusjoukko, sekä haastateltavien opettajien sijoittuminen vain suuriin kaupunkeihin. Valitsin haastateltavat opettajat toisaalta harkiten, ja koin saavani merkittäviä tuloksia tutkimuskysymyksieni kannalta jo neljällä opettajalla. Toisekseen tutkimukseni keskittyi eritoten opettajilla kolmiportaisen tuen tuomiin muutoksiin, missä opettajieni edustavuus oli mielestäni hyvä, opettajien työskennellessä opettajina useita vuosia ennen varsinaista lakiuudistusta, ja opettajien työskennellessä keskenään eri kuntien koulussa. Näin tutkimustulokseni eivät oletkaan välttämättä siirrettävissä

vastaavalla tavalla pienempien kaupunkien ja kuntien opettajien kokemuksiin, vaikka se toisaalta tarjoaakin väylän suuremmissa kaupungeissa, sekä eritoten pääkaupunkiseudulla työskentelevien opettajien kokemusten ymmärtämiseen. Siirrettävyyden arviointi ei kuitenkaan ole aiheeni kannalta täysin ongelmatonta, sillä inklusiota toteutetaan lähtökohtaisesti koulukohtaisesti, ja siihen vaikuttavat useat yksilölliset tekijät aina opettajan ammattitaidosta oppilasaineeseen. Näin tutkimustulokseni tarjoavat kuvauksia eri opettajien ja koulujen kokemuksista, vaikka saman kunnan koulujen ja jopa koulun sisällä, opettajien kokemuksissa voi olla runsaasti vaihtelua.

Varmuus, luotettavuus sekä riippuvuus merkitsevät laadullisessa tutkimuksessa analyysiprosessin vakautta (Bengtsson 2016). Määrällisessä tutkimuksessa vastineena hyödynnetään reliabiliteetin käsitettä, mikä vastaavasti kuvastaa tutkimustulosten johdonmukaisuutta, missä mahdolliset sattumanvaraisuuksiin johtavat tekijät pyritään tunnistamaan ja nostamaan esille (Noble & Smith 2015, 34). Olen tutkimuksessani tuonut tarkasti esille ja läpinäkyväksi, kuinka haastatteluni sekä analyysiprosessini eteni, ja millä perustein olen päätenyt valitsemaan tutkimukseeni tutkittavat opettajat, aineistonkeruu- sekä analyysimetodin. Analyysiprosessini apuna hyödynsin tutkimuspäiväkirjan tekemistä, mihin kirjoitin aineistosta nostamiani mietteitä esille, ja mihin kirjasin ylös muutokset kategorioissani ja koodeissani. Olen pyrkinyt parhaani mukaan huomioimaan, tuomaan esille sekä arvioimaan ennalta odottamattomien tekijöiden vaikutuksen opettajien vastauksissa, joita toisaalta esiintyi runsaasti opettajien pitkien ja erilaisten työurien vuoksi. Toisekseen pyysin opiskelijakollegaani myös käsitteellistämään ja kategorisoimaan aineistosta nostamani pelkistetyt ilmaukset saadakseni ulkopuolisen ja objektiivisen näkemyksen aineistooni, missä näkemysten yhteen sovittelussa sainkin suuremman varmuuden kategorioideni ja käsitteiden toimivuudesta.

Tutkimuksen vakiintuneisuus sen sijaan saavutetaan arvioimalla ja käsittelemällä tutkimuksen uskottavuutta ja vastaavuutta, siirrettävyyttä, sekä varmuutta, luotettavuutta ja riippuvuutta. Tutkijan tulee tiedostaa haastattelutilanteiden moniulotteisuus, sekä hänen kokemuksensa, näkemysten sekä filosofisen lähtökohdan yhteys tutkimusmenetelmien valintaan sekä esille nostettuihin tutkimustuloksiin.

Tutkijan tulee eritellä omat lähtökohtansa tutkimuksen tekemiselle, sekä pyrkiä pitämään ne erillä tutkittavien henkilöiden esille tuomista kokemuksista ja näkemyksistä. (Noble & Smith 2015, 34.) Pyrin koko tutkimuksen teon aikana olemaan tietoinen omista ennakkoluuloistani, kirjoittaen ylös tutkimuspäiväkirjaani aikaisempia käsityksiäni ja kokemuksiani inkluusiosta ja kolmiportaisen tuen tuomista muutoksista, mitkä olen myös tutkimuksessani tuonut esille lukijoiden arvioitavaksi. Cypress (2017) korostaa, ettei tutkijan aikaisempien oletuksien, kantojen ja uskomusten vaikutusta pystytä täysin poistamaan tutkimuksesta, vaikka vaikutuksia tulisikin pyrkiä kitkemään tutkijan refleksiivisyyden ja itsekriittisyyden avulla. Eritoten tutkimus- ja haastattelukysymyksiä laatiessani, haastattelutilanteissa sekä aineiston analyysivaiheessa, muistutin itseäni jatkuvasti omista ennakkoluuloistani, välttääkseni parhaani mukaan omien kokemuksieni ja näkemyksieni välittymisen tutkimusaineistoon ja -tuloksiin. Tämän vuoksi testasin haastattelukysymykseni pariin kertaan, ja pyrinkin muotoilemaan kysymykset avoimeen muotoon siten, että haastateltavilla opettajilla oli mahdollisuus vastata ja perustella vastauksiaan kysymyksiin haluamalla tavallaan. Haastatteluita tehdessäni pyrin myös tietoisesti välttämään johdattelua.

Tutkimukseeni osallistuvat opettajat olivat minulle entuudestaan tuttuja. Tutkimusaiheeni herkkyyden vuoksi, koen tämän olleen ensisijaisesti positiivinen asia tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Haastattelutilanteet olivat rentoja, mihin omalta osin todennäköisesti vaikutti tutun haastattelijan sekä opettajien omissa luokissa pidetty haastattelu, yhtä opettajaa lukuun ottamatta. Haastattelut etenivät pitkälti opettajien ehdoilla, antaessani tilaa haastattelussa opettajien kokemuksille ja näkemyksille. Roolini haastattelijana oli toisaalta pyytää tarkentavia vastauksia opettajien esille tuomiin kokemuksiin, sekä viedä keskustelua eteenpäin eri haastatteluteemoihin. Koen opettajien voineen luottaa minuun tutkijana, opettajien tuodessa hyvin avoimesti esille omia näkemyksiään ja kokemuksiaan aiheesta, heidän luottaessa siihen, että hyödynnän tietoja vain tutkimukseni tekemiseen, kunnioittaen opettajien ja heidän oppilaidensa yksityisyydensuojaa.

10 POHDINTA

Kolmiportaisen tuen käyttöönotto on tutkimukseni tulosten valossa vaikuttanut luokanopettajien työtehtäviin, työmäärään sekä työhyvinvointiin, vaikka luokanopettajien kokemuksissa olikin merkittäviä yksilöllisiä eroja. Erinäiset muutokset työtehtävissä, työmäärässä ja työhyvinvoinnissa koettiin yksilöllisesti, opettajien painottaessa kokemuksissaan keskenään erilaisia työnkuvallisia muutoksia.

Työtehtävien ja työmäärän osalta kolmiportainen tuki on vaikuttanut keskeisesti luokanopettajan työnkuvaan siinä, mihin työtehtäviin opettajat käyttävät entistä enemmän työaika. Näin vaikka kolmiportainen tuki ei olekaan tuonut varsinaisesti uusia työtehtäviä opettajille, muutoksen myötä eri tehtäväkenttiin jakautuvassa ajassa on ilmennyt muutoksia. Tutkimuksen tulokset vastaavat pitkälti aikaisempien kolmiportaisen tuen vaikutuksia tarkastelevien tutkimusten tuloksia. Työmäärän lisääntyminen näkyi opettajien mukaan eritoten pedagogisten asiakirjojen laatimiseen, kodin ja koulun välisen yhteistyöhön sekä moniammatilliseen yhteistyöhön käytettävässä ajassa, mitkä vastaavasti nousivat keskeisinä esiin myös Opetusalan ammattijärjestön tutkimuksessa (OAJ 2017, 17). OAJ:n tutkimuksessa (2017, 17) esille tuomat työn määrälliset muutokset opettajien lisääntyneen yhteistyön, eriyttämisen, oppituntien suunnittelun sekä työrauhan ylläpitämiseen käytettävän ajan osalta saivat myös mainintoja haastateltavien opettajien vastauksissa, vaikka opettajat eivät tuoneetkaan niitä yhtä korostuneesti esille.

Työhyvinvoinnin muutoksen osalta keskeisimmiksi kuormittaviksi tekijöiksi opettajat nostivat esille työmäärän lisääntymisen ja koulun resurssien puutteen. Kuormittavuus syntyi opettajien mukaan kasvaneesta työmäärästä, muun muassa lisääntyneiden asiakirjojen laatimisten ja yhteydenottojen vuoksi, mutta toisaalta myös riittämättömyyden tunteista vastata tukea tarvitsevien oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin resurssien, kuten ajan riittämättömyyden vuoksi. Riittämättömyyden ja turhautumisen tunteet olivat läsnä opettajien kertoessa koulujensa resurssien puutteesta. Kaksi opettajaa kokivat kolmiportaisen tuen pitkälti ideologisenä sekä hallinnollisena järjestelmänä, joka ei kykene resurssien puutteen vuoksi vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Tässä kontekstissa opettajat kokivatkin lisääntyneen

työmäärän turhauttavana, missä erinäisiin asiakirjoihin, yhteydenottoihin sekä tukimuotojen suunnitteluun käytetty aika koettiin turhaksi. Opettajista kukaan ei pitänyt koulunsa resursseja riittävinä, ja niitä toivottiin lisää niin pienempien luokkakokojen, jakotuntien, erityisopettajien kuin oppilashuoltoryhmän toiminnan kehittämisen muodossa. Vastaavasti aikaisemmissa tutkimuksissa on työhyvinvoinnin kuormituksen osalta noussut esiin opettajien kokemukset pedagogisten asiakirjojen laatimisesta työläänä ja turhauttavana, niiden viedessä aikaa opetustyöltä, (VANVARY & VOAY 2018, 38–39), sekä niihin sisältyvien tukitoimien ollessa käytännössä lähes mahdotonta toteuttaa. (OAJ 2017, 19, 21; Pesonen ym. 2015 Toisekseen tutkimukseni opettajista kaksi nosti esiin saman huomion kuin OAJ:n tutkimuksessa (2017; 16, 18) siitä, ettei pedagogisten asiakirjojen laatimisesta, eikä toisaalta yleisesti työmäärän lisääntymisestä makseta juurikaan erillistä korvausta.

Puutteellisten resurssien osalta aikaisempi tutkimus on nostanut keskeisiksi ongelmiksi liian suuret homogeeniset opetusryhmät, puutteelliset opetustilat sekä heikot erityisopettaja ja -avustajaresurssit, mitkä ovat lisänneet opettajien kuormitusta työrauhaongelmien, lasten levottomuuden ja haasteellisen käytöksen sekä opettajien riittämättömyyden tunteiden muodossa (VANVARY & VOAY 2018, 30, 35–36, 38). Vastaavista ongelmista tutkimukseni opettajat mainitsivat suuret homogeeniset opetusryhmät sekä puutteelliset erityisopettajaresurssit, ja näistä kumpuavista kuormitustekijöistä eritoten riittämättömyyden tunteet tarjota riittävästi yksilöllistä tukea tarvitseville oppilaille. Keskeisenä muutoksena onkin ilmennyt lisääntynyt oppilasaineksen heterogeenisuus inklusioperiaatteen omaksumisen myötä, minkä seurauksena opettajien mukaan heidän työnsä ohjaa entistä vahvemmin oppilaiden yksilöllisten tarpeiden kohtaamisen suunnittelu, tiedostaminen ja huomiointi. Haastateltavista opettajista kuitenkin vain yksi toi selkeästi esille oppilaiden haasteellisen käytöksen lisääntymisen kuormitustekijänä, vaikka tämä kokemus ei perustunutkaan niinkään opettajan oman koulun oppilaiden toimintaan, vaan kunnan toisen koulun oppilaisiin, missä hän toimii säännöllisesti käsityönopettajana.

Työnkuvallisena muutoksena opettajat mainitsivat yhteistyön lisääntymisen, kolmiportaisen tuen lisätessä niin moniammatillisista yhteistyötä, kuin myös kodin ja

koulun välistä yhteistyötä. Moniammatillisen yhteistyön lisääntyminen on tullut erityisesti esille lisääntyneenä yhteistyönä erityisopettajien kanssa, järjestelmän sitoessa erityisopettajat entistä vahvemmin luokanopettajien työpariksi tukea tarvitsevien oppilaiden haasteiden käsittelyssä ja kohtaamisessa. Haastateltavat opettajat kokivat lisääntyneen yhteistyön oppilashuoltoryhmän jäsenten kanssa merkitykselliseksi, mutta ei täysin ongelmattomaksi, mikä vastaa aikaisempienkin tutkimusten tuloksia. Tutkimukseni opettajat kokivat moniammatillisen yhteistyön lisänneen oppilaiden oikeusturvaa sekä jäsentävän työnsä rakennetta, sen määrittäessä tarkemmin oppilashuollon ammattihenkilöiden roolit tukea tarvitsevien oppilaiden tukimuotojen laatimisessa ja arvioinnissa. Toisaalta lisääntyneen moniammatillisen yhteistyön myötä, opettajat ovat entistä riippuvaisempia moniammatillisen yhteistyön toimivuudesta. Opettajista yksi kertoikin mahdollisten ongelmien oppilashuoltoryhmän toiminnassa vaikuttaneen herkästi myös hänen työhyvinvointiinsa, vastaavasti yhden opettajista esittäneen keskeisenä ongelmana koulunsa oppilashuoltoryhmän jatkuva ylikuormittuminen. OAJ:n tutkimuksessa (2017, 20) lisääntynyt yhteistyö koettiin vastaavasti yleisesti hyvänä asiana, vaikka pakottava yhteistyövelvoite oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa koettiin byrokraattisena ja aikaa vievänä eritoten tehostetun tuen päätösten laatimisessa. Tutkimukseni opettajista kaksi toivatkin esille asiaan liittyen oppilashuoltolain uudistuksen vaikutukset työhönsä tiukentuneempana salassapitovelvollisuutena sekä tiedonsiirron hidastumisena, vastaavan tuloksen tullessa esille myös Vantaan vanhempain alueyhdistyksen perusopetustoimikunnan ja Vantaan opettajien ammattiyhdistyksen tutkimuksessa (VANVARY & VOAY 2018, 17–18).

Aikaisempi tutkimus on nostanut selkeänä positiivisena kehityskulkuna esiin opettajien lisääntyvän yhteistyön, muun muassa kannustavan työyhteisön, työparityön sekä jaetun pedagogisen vastuun muodossa (VANVARY & VOAY 2018, 38; Pesonen ym. 2015). Tutkimukseni opettajat eivät varsinaisesti korostaneet opettajien välistä yhteistyötä kolmiportaisen tuen tuomana muutoksena, vaikka kokivatkin vastaavasti opettajien välisen yhteistyön sekä työyhteisön merkityksen hyvin tärkeäksi. Kolmiportainen tuki onkin mahdollisesti lisännyt paineita kehittää opettajien välistä yhteistyötä, kehityskulun näyttäytyessä eräänlaisena reaktiona muutokseen, eikä varsinaisesti kolmiportaisen tuen mahdollistamana muutoksena. Tämän vuoksi

olenkin tutkimuksessani tulkinnut esimerkiksi opettajien kertomukset lisääntyneestä yhteistyöstä resurssiopettajien kanssa sekä yhteisopettajuuden aloittamisen ennen kaikkea opettajien sopeutumiskeinoina kolmiportaisen tuen tuomiin muutoksiin, enkä kolmiportaisen tuen tuomina muutoksina.

Erityispedagogiikan hallitsemisen osalta, tutkimukseni opettajat eivät tuoneet kovin laajasti esille oman osaamisensa riittämättömyyttä. Opettajista vain yksi mainitsi kuormitustekijänä kokemukset omien taitojensa riittämättömyydestä tuen tarvitsijoiden vaativampien tarpeiden kohtaamisessa. Sen sijaan OAJ:n tutkimuksessa (2017, 22) opettajat toivat esille keskeisinä ongelmina erityispedagogiikan osaamisensa sekä täydennyskoulutusten puutteet erityispedagogiikan osalta. Vastaavasti Itkosen ym. (2015) tutkimuksessa opettajat nostivat esille haasteina terminologiset muutokset, epätietoisuuden tukimuodoista sekä niiden toteuttamisesta käytännössä. Tutkimukseni opettajista yksi mainitsi terminologisen muutoksen aluksi sekavana, yhden taas korostaessa muutosta sen sijaan tuen tarvitsijoiden tukemista selkeyttävänä. Haastateltavat opettajat kokivatkin kolmiportaiseen tukeen suuntautuvat täydennyskoulutukset riittäviksi, ja toisaalta tuleekin korostaa, että opettajista kaikilla oli yli kymmenen vuoden työkokemus, ja että opettajista kolmella oli haastatteluhetkellä ennestään suoritettuna erityispedagogiikan opintoja. Myös tutkimusten ajankohdat tulee huomioida, haastateltavien opettajien saadessa luultavasti vuoteen 2020 mennessä huomattavasti enemmän täydennyskoulutuksia kolmiportaisen tuen toteuttamiseen, verrattaessa vuonna 2015 tai 2017 tutkimukseen osallistuneisiin opettajiin.

Yleisesti opettajien työhyvinvointia kartoittavat tutkimukset ovat tuoneet ilmi opettajan työtä kuormittavina tekijöinä liiallisen byrokratian, tuen ja palautteen puutteen, ajan riittämättömyyden, liiallisen työkuormituksen, oppilaiden haastavan ja häiritsevän käytöksen, ammattitaidon puutteen sekä roolikonfliktit (Launis & Koli 2005, 351). Tässä kontekstissa kolmiportainen tuki onkin merkittävästi lisännyt tutkimukseni tulosten mukaan opettajien kuormittavuutta, opettajien tuodessa esille näiden osa-alueiden ja tekijöiden lisääntyneen ilmenemisen. Ennen johtopäätösten tekemisestä tulee kuitenkin huomioida työhyvinvoinnin rakentuminen dynaamisesti; työhyvinvoinnin kokemusten jatkuvasti muuttuessa arkisen työn sujuvuuden mukaan

(Launis & Koli 2005, 364). Yksittäisten tekijöiden tarkastelun sijasta, työhyvinvointi tulisikin ajatella Launiksena ja Kolin mukaan (2005, 351–352) kokonaisvaltaisena prosessina, jossa henkinen kuormittuneisuus syntyy epäsuhdasta yksilön ja hänen työympäristönsä haasteiden välillä. Erinäisissä opettajien työhyvinvointia käsittelevissä tutkimuksissa onkin tullut esille, että opettajat voivat olla samanaikaisesti hyvin uupuneita ja hyvin tyytyväisiä työhönsä. Näin opettajan erilaiset työtehtävät, kuten tuntityöskentely, kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä moniammatillinen yhteistyö samanaikaisesti tukevat, mutta myös kuormittavat opettajan jaksamista. (Soini ym. 2012, 10.) Tähän viittaisi myös tutkimukseni tulokset, missä opettajien kertoessa erinäisistä työnkuvan muutoksista, opettajat kykenivät löytämään muutoksista työlleen ja hyvinvoinnilleen niin positiivisia kuin negatiivisia piirteitä.

Tutkimukseni opettajien esille tuomat erinäiset sopeutumiskeinot kolmiportaisen tuen ja inklusion tuomiin muutoksiin ovat jaettavissa ajattelumalleihin ja toimintamalleihin. Opettajien omaksumiin ajattelumalleihin kuului muun muassa epätäydellisyyden hyväksyminen, oppilaiden onnistumisista iloitseminen sekä kolmiportaiseen tukeen kohdistuvat ajattelumallit. Omaksuttuina toimintamalleina opettajat nostivat esiin työyhteisöön, kuten rehtoriin, moniammatilliseen yhteistyöhön sekä kollegoihin turvautumisen, sekä henkilökohtaiset toimintamallit, johon sisältyi muun muassa työnsä kehittämisen, työn ja vapaa-ajan erottamisen sekä itsestään huolehtimisen. Vastaavasti työhyvinvointitutkimuksissa opettajien esille tuomia henkisiä voimavaroja ovat olleet muun muassa vaikuttamismahdollisuudet, esimiehen tuki, työpaikan ilmapiiri, innovatiivisuus, toimiva tiedonkulku, palkitsevat oppilassuhteet sekä onnistumisen kokemukset (Hakanen 2004, 290; Soini ym. 2012, 6, 10). Näin tutkimukseni opettajat nostivat pääosin samoja työn voimavaroja esille, missä kyseisiin voimavaroihin nojautuminen onkin toiminut työhyvinvointia edistävänä keinona sopeutua myös kolmiportaisen tuen tuomiin muutoksiin.

Tutkimukseni opettajat kokivat kolmiportaisen tuen tuomat muutokset eri tavoin. Opettajista yksi ei kokenut kolmiportaisen tuen tuoneen mitään työhyvinvointia edistäviä muutoksia työhönsä, kun taas vastaavasti yksi opettajista korosti sitä, ettei ole kokenut muutosten aiheuttaneen minkäänlaisia negatiivisia vaikutuksia

työmääräänsä tai työhyvinvointiinsa. Kontrasti on mielenkiintoinen, ja mikä toisaalta osoittaa, ettei kolmiportaisen tuen tuomia muutoksia voida yleisellä tasolla yksiselitteisesti tulkita opettajien työtä kuormittavaksi, mutta ei myöskään kuormituksen osalta olemattomaksi. Aikaisemman tutkimuksen (ks. esim. OAJ 2017, 17) valossa on kuitenkin ilmeistä, että kokemukset kolmiportaisen tuen kuormittavuudesta ovat selvässä enemmistössä opettajien keskuudessa, valtaosan opettajista kokiessa jonkinasteisia muutoksia työmäärässä tai työhyvinvoinnissa kolmiportaisen tuen käyttöönoton myötä.

Työkuormituksen kokemukset ovatkin näin toisaalta henkilökohtaisia, mutta myös tapauskohtaisia. Eri opettajia kuormittavat eri asiat, ja toisaalta opettajien harteilla oleva työmäärä ei ole kaikilla sama. Tätä tukeekin yhden opettajista esille tuomat kokemukset koulujen alueellisista eroista työn sujuvuuteen ja kuormitukseen, sekä hänen kollegoiltaan kuulemansa kokemukset muutosten kuormittavuudesta. Opettajien vastauksissa tulee huomioida heidän luokkiensa oppilasaines, missä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä sekä oppilaiden yksilölliset haasteet ovat opettajien kokemusten mukaan ratkaisevassa asemassa siinä, kuinka haastavaksi ja kuormittavaksi he kokevat arjen. Onkin ilmeistä, että mikäli opettajalla on luokassa useita yksilöllistä tukea tarvitsevia oppilaita, opettajalla erinäisiin työtehtäviin käytettävä aika niin luokkatilanteissa, kuin sen ulkopuolella, esimerkiksi paperitöissä, moniammatillisessa yhteistyössä, kodin ja koulun välisessä yhteydenpidossa, opetuksen eriyttämisessä sekä työn suunnittelussa ei ole lähtökohtaisesti samalla viivalla kuin opettajilla, jonka oppilailla ei esiinny oppimisen haasteita samoissa määrin. Samanaikaisesti palkkaus on kuitenkin kaikilla opettajilla lähtökohtaisesti sama, työmäärästä ja työn vaativuudesta huolimatta, kuten opettajista kaksi toivatkin esille. Maslach ja Leiter (2007, 369–370) ovat tuoneetkin esille tunnustuksen ja reiluuden kokemukset eräinä vaikuttavina tekijöinä yksilön kokemaan työhyvinvointiin. Tässä kontekstissa palkkauksen pysyessä kolmiportaisen tuen käyttöönoton myötä opettajilla samana työmäärän lisääntymisestä huolimatta, sekä palkkauksen ollessa sama kaikilla eriävistä työmääristä huolimatta, onkin mahdollista, että opettajat saattavat kokea työssään epäreiluuden kokemuksia ja arvostuksen puutetta.

Keskustelu inklusiosta ja kolmiportaisesta tuesta on ollut mediassa hyvin vilkasta, mikä osaltaan sai minutkin kiinnostumaan aiheesta. Keskustelua on väreittänyt molemminpuolinen retorinen kamppailu, missä vastakkainasettelussa on pääosin ollut oppilaiden oikeusturva ja tasa-arvon ihanteet sekä ajatukset inklusion järjestämisestä nykyisten resurssien osalta käytännössä mahdottomana. Keskustelun kärjistymisestä osoituksena ovat uutistoimistojen verkkoartikkelien otsikoinnit kuten; *Opettajalta suorasukainen hätähuuto HS:ssä – ”Yksikään oppilaistani ei ole saanut tarvitsemaansa tukea”* (Välimaa 2019), *Erytisy luokat jopa pahentavat nuorten syrjäytymistä, sanoo kohuttua inklusiota puolustava oppimisen tuen päällikkö* (Hakkarainen 2019) sekä *”Ei elämässäkään ole pienryhmiä” – vantaalaishoulussa erityisluokkien poistaminen on arvovalinta* (Heikkinen & Tebest 2019).

Toisaalta dialogi on hyvää, vaikka puheenvuorot osaltaan saattavatkin ylläpitää hyvin mustavalkoista kuvaa inklusiosta. Aikaisemman tutkimuksen, sekä tämän tutkimuksen tulosten valossa näyttäytyykin ilmeiseltä, ettei inklusion haasteista ja mahdollisuuksista voida tehdä kaikkia opettajia koskevia yleistyksiä. Työn erinäiset haasteet muodostuvatkin luokka-, koulu- kuin kuntatason tekijöistä ja ratkaisuksista, missä kärjistyksen ja yleistykset eivät juurikaan palvele yleistä valtakunnallista keskustelua. Toisaalta keskustelun kannalta olisi suotuisaa myös tiedostaa, että Suomi on sitoutunut inklusion toteuttamiseen osana kansainvälistä kehitystä erinäisin sopimuksin, eikä inklusion kehityskulku ole näin yksinomaan suomalaisen koulujärjestelmän ainutlaatuinen piirre.

Inklusiota ja kolmiportaista tukea käsittelevät tutkimukset toisaalta paljastavat mihin tekijöihin tulisi kiinnittää erityisesti huomiota, jotta inklusio toimisi samanaikaisesti sekä lasten etua, että opettajien työhyvinvointia palvelevana. Inklusioperiaatteen laajenemisen, kehityksen sekä lisääntyneen inklusiokeskustelun vuoksi, olisikin tärkeää tuottaa entistä enemmän ajankohtaista tietoa aiheesta, sekä kohdentaa dialogia entistä enemmän mahdollisiin ratkaisuihin. Tutkimukset osaltaan tuovatkin esille erilaisia kunta-, koulu- kuin opettajakohtaisia ratkaisuja ja käytänteitä, joita koulut, opettajat sekä päättäjät voivat hyödyntää koulujärjestelmän, opettajien työhyvinvoinnin sekä opetuksen kehittämisessä. Toisekseen, kuten haastateltavistani opettajista yksi toikin vastauksissaan esille, työn kuormituksen kokemuksiin voivat

osaltaan vaikuttaa opettajien aikaisemmat ennakkoluulot ja -asenteet koskien inklusiota, kolmiportaista tukea sekä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta. Näin vastaavasti tulisi tiedostaa myös tutkimuksen rooli ennakkoluulojen synnyssä, ylläpitämisessä ja purkamisessa.

Jatkotutkimusmahdollisuudet kolmiportaiselle tuelle ja inklusiolle ovat hyvin kattavat, siitä huolimatta, että aihetta on tutkittu lähivuosina paljon. Inklusion kohdistuvat asenteet, käytänteet ja linjaukset kehittyvät jatkuvasti, ja toisaalta eri tahtiin ympäri Suomen kuntia, tarjoten runsaasti mahdollisuuksia tutkimukselle päivittää ja kartoittaa inklusion erilaisia toteuttamistapoja, ilmenneitä haasteita ja yleisesti inklusioperiaatteen kehityskulkua. Jatkotutkimuksessa voisikin hyödyntää valtakunnallista määrällistä tutkimusta, mikä mahdollistaisi koko Suomen tilanteen kartoittamisen, sekä eri kuntien tilanteiden vertailun. Toisekseen tutkimukseni keskittyessä opettajien näkökulmaan ilmiöstä, jatkotutkimuksissa voisi opettajien lisäksi ottaa tarkasteluun myös mahdollisesti rehtorien, oppilashuoltoryhmän, kuin myös oppilaiden sekä oppilaiden huoltajien esittämät ajatukset ja kokemukset. Näin inklusiosta ja kolmiportaisen tuen toteutumisesta saataisiin huomattavasti kokonaisvaltaisempi kuva.

LÄHTEET

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson A. (2006). Improving schools, developing inclusion? Teoksessa Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith R. *Improving schools, developing inclusion*. London, New York. Routledge, 11–27.

Alsaawi, A. (2014). A Critical Review of Qualitative Interviews. *SSRN Electronic Journal*, 3(4), 149–156. Viitattu 5.12.2020 (https://www.researchgate.net/publication/280155117_A_Critical_Review_of_Qualitative_Interviews)

Bengtsson, M. (2016) How to plan and perform qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8–14. Viitattu 22.1.2020 (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352900816000029>)

Björn P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. (2017). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki - erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen K. & Kuorelahti, M. 2017. *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. (e-kirja). Jyväskylä: PS-kustannus.

Cho, J. & Lee, E-H. (2014). Reducing Confusion about Grounded Theory and Qualitative Content Analysis: Similarities and Differences. *The Qualitative Report*, 19(32). 1–23. Viitattu 23.1.2020 (<https://core.ac.uk/download/pdf/51087267.pdf>)

Cypress, B. (2017). Rigor or Reliability and Validity in Qualitative Research : Perspectives, Strategies, Reconceptualization, and Recommendations. *Dimensions of Critical Care Nursing*, 36(4). 253–263. Viitattu 11.3.2020 (<https://oce-ovid-com.libproxy.helsinki.fi/article/00003465-201707000-00006/HTML>)

Dyson, A. (1999). Inclusion and Inclusions: Theories and Discourses in Inclusive Education. In H. Daniels and P. Garner (Eds.), *Inclusive Education*. London: Kogan Page.

Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1). Viitattu 22.1.2020 (<https://onlinelibrary-wiley-com.libproxy.helsinki.fi/doi/full/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>)

Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. (2014). *Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness*. SAGE Open. Viitattu 23.1.2020 (<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244014522633>)

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (e-kirja) Tampere: Vastapaino.

From, T., Kalalahti, M., Mietola, R., Paakkari, A., Sahlström, F., Varjo, J. & Vartiainen, H. (2014). Eriytyvä peruskoulu. *Yhteiskuntapolitiikka* 79:5, 553–559. Viitattu 3.12.2020 (<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125622/from.pdf?sequence=1>)

Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597–607. Viitattu 11.3.2020 (<http://www.brown.uk.com/teaching/HEST5001/golafshani.pdf>)

Graham, L. J. & Spandagou, I. (2011) From vision to reality: Views of primary school principals on inclusive education in New South Wales, Australia. *Disability and Society*, 26(2), 223–237. Viitattu 10.11.2020 (https://www.researchgate.net/publication/254245378_From_vision_to_reality_View_s_of_primary_school_principals_on_inclusive_education_in_New_South_Wales_Australia)

Hakala, J. T. & Leivo, M. (2015). Inklusioidiologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9(4), 8–23. Viitattu 10.11.2020 (http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a1_hakalaleivo_1412152009.pdf)

Hakanen, J. (2004). Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. *Työ ja ihminen tutkimusraportti* 27. Työterveyslaitos, Helsinki, 1–294. Viitattu 13.12.2020 (https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136585/Hakanen_Työuupumuksesta_ty%c3%b6n_imuun.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Hakkarainen, J. (2019). Erityisluokat jopa pahentavat nuorten syrjäytymistä, sanoo kohuttua inklusiota puolustava oppimisen tuen päällikkö. *Helsingin sanomat*. Viitattu 6.3.2020 (<https://www.hs.fi/kaupunki/jarvenpaa/art-2000006115544.html>)

Hammarberg, K., Kirkman, M., & de Lacey, S. (2016). Qualitative research methods: when to use them and how to judge them. *Human reproduction*. 31(3). Viitattu

21.01.2020

(https://www.researchgate.net/publication/290432694_Qualitative_research_methods_When_to_use_them_and_how_to_judge_them)

Heikkinen, A. & Tebest, T. (2019). ”Ei elämässäkään ole pienryhmiä” – vantaalauskoulussa erityisluokkien poistaminen on arvovalinta. *Yle*. Viitattu 6.3.2020 (<https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/03/26/miksi-kaikki-laitetaan-samoihin-luokkiin-erityisluokkien-lakkauttaminen>)

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. (e-kirja). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Ilmarinen J., Gould R., Järvisalo A. & Järvisalo, J. (2006). Työkyvyn moninaisuus. Teoksessa Gould R., Ilmarinen, J., Järvisalo, J. & Koskinen S. *Työkyvyn ulottuvuudet. Terveys 2000 -tutkimuksen tuloksia*. (2006). Helsinki: Eläketurvakeskus, 17–34. Viitattu 11.12.2020 (<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129155/Tyokyvynulottuvuudet.pdf?sequence=1>)

Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30:1, 59–72. Viitattu 3.12.2020 (<https://www.tandfonline.com.libproxy.helsinki.fi/doi/full/10.1080/09687599.2014.982788?scroll=top&needAccess=true>)

Kaunismaa, P. & Lind, K. (2014). *Työhyvinvointi kolmannella sektorilla*. Helsinki: humanistinen ammattikorkeakoulu, 1–60. Viitattu 11.12.2020 (<https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/88900/978-952-456-187-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>)

Kivirauma, J. (2015). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Moberg, S., Savolainen, H. & Vehmas, S. (2015). *Erityispedagogiikan perusteet* (3. uud. p.) (e-kirja) Jyväskylä: PS-kustannus.

Kuorelahti, M., Lappalainen, K., & Puukari, S. (2017). Suuntaviivoja erityisopetuksen ja ohjauksen yhteistyöhön. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen K. & Kuorelahti, M. 2017. Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. (e-kirja). Jyväskylä: PS-kustannus.

Launis, K. & Koli, A. (2005). Opettajien työhyvinvointi muutoksessa. *Työ ja ihminen: työympäristötutkimuksen aikakauskirja*. 19(4), 350–366. Viitattu 15.12.2020 (<https://docplayer.fi/248487-Tyo-ja-ihminen-3-2005-19-vuosikerta-kehittamisohjelmien-vaikutuksia-on-tutkittava-305-anneli-leppanen.html>)

Marjala, P. (2009). *Työhyvinvoinnin kokemukset kertomuksellisin prosesseina – narratiivinen arviointitutkimus*. Väitöskirja. Oulun yliopisto, 1–289. Viitattu 11.12.2020 (<http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514290244.pdf>)

Maslach, C. & Leiter, M. (2007) Burnout. Teoksessa Fink, G. *Encyclopedia of Stress*. (2007). (2.p). Elsevier, 358–362. Viitattu 13.12.2020 (https://www.researchgate.net/publication/303791742_Burnout)

McIntosh, M. & Morse, M. (2015). Situating and Constructing Diversity in Semi-Structured Interviews. *Global Qualitative Nursing Research*, 2. Viitattu 5.2.2020 (<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2333393615597674>)

Mietola, R. (2014). *Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto. Viitattu <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/135619/hankalae.pdf?sequence=1&isAlloWed=y>

Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Moberg, S., Savolainen, H. & Vehmas, S. (2015). *Eryityspedagogiikan perusteet* (3. uud. p.) (e-kirja) Jyväskylä: PS-kustannus.

Moberg, S. & Vehmas S. (2015). Eryityskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Moberg, S., Savolainen, H. & Vehmas, S. (2015). *Eryityspedagogiikan perusteet* (3. uud. p.) (e-kirja) Jyväskylä: PS-kustannus.

Mäkelä, K. (1990). Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa: *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Mäkelä, K. toim. 42–61. Helsinki: Gaudeamus.

Naukkarinen, A. (2000). Inklusioidiskurssit. Teoksessa Viitanen, R. *Nuorisokasvatus ammattina - interventioita osattoman nuoren arkeen*. Helsinki, Finland: Nuorisotutkimusverkosto. Viitattu 10.11.2020 (https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/naukkarinen_aimo.pdf)

Noble, H. & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evid Based Nurs*, 18(2). 34–35. Viitattu 12.3.2020 (<https://ebn-bmj-com.libproxy.helsinki.fi/content/ebnurs/18/2/34.full.pdf>)

OAJ. (2017). *Oppimisen tukipilarit. Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki?* 1–32. Viitattu 5.12.2020 (https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2017/kolmiportaintuki_final_sivuittain.pdf)

OAJ. (2018). *Opetusalan työolobarometri 2017*. 5:2018, 1-35. Viitattu 5. 12.2020 (https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf)

Onnismaa, J. (2010). Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. *Raportit ja selvitykset 2010:1*. Opetushallitus. Viitattu 14.20.2020 (https://www.researchgate.net/publication/314259763_Opettajien_tyohyvinvointi_Opetushallitus)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 4.12.2020 (<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>)

Opetusministeriö. (2007). *Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työmuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki. Viitattu 12.11.2020 (<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf?sequence=1>)

Oppilas- ja opiskeluhoitolaki (2013). 1287/2013.

Padilla-Diaz, M. (2015). Phenomenology in Educational Qualitative Research: Philosophy as Science or Philosophical Science? *International Journal of Educational Excellence*, 1(2), 101–110. Viitattu 6.2.2020 (<https://pdfs.semanticscholar.org/1c75/935d3682047beb9723ce467a136b8456e794.pdf>)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki (2013). 1288/2013.

Perusopetuslaki. (1998). 628/1998.

Perusopetuslaki. (2003). 477/2003.

Perusopetuslaki. (2010). 642/2010.

Peräkylä, A. & Ruusuvuori, J. (2011). Analyzing talk and text. Teoksessa Lincoln, Y. & Denzing, N.K. (toim.) *The SAGE of Handbook of Qualitative Research*. USA: SAGE Publications, Inc. 869–886.

Pesonen, H., Ojala, T., Itkonen, T. & Kontu, E. (2015). Miten vaativa erityinen tuki toteutuu? Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. *Erityisopetuksesta oppimiseen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura, 163–177. Viitattu 5.12.2020 (https://www.researchgate.net/publication/282730504_Miten_vaativa_erityinen_tuki_toteutuu)

Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher-working-environment fit as a framefork for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education* 27:7, 1101–1110. Viitattu 16.12.2020 (<https://www-sciencedirect-com.libproxy.helsinki.fi/science/article/pii/S0742051X11000643>)

Saaranen, T., Pertel, T., Streimann, K., Laine, S. & Tossavainen, K. (2014). *Koulun henkilöstön työhyvinvointi. Kokemuksia ja tutkimustuloksia toimintatutkimushankkeesta Suomessa ja Virossa 2009–2014*. Itä-Suomen yliopisto, Terveystieteiden tiedekunta, 1-74. Viitattu 10.12.2020 (http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1569-6/urn_isbn_978-952-61-1569-6.pdf)

Saloviita, T. 2018. Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–13. Viitattu 20.11.2020 (<https://www-tandfonline-com.libproxy.helsinki.fi/doi/full/10.1080/00313831.2018.1541819?src=recsys>)

Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Westling, S. K., Ahonen, E. & Järvinen, S. (2012). Mitä jos opettaja etääntyy työstään? Näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen. *Nuorisotutkimus* 30:2, 5–20. Viitattu 14.12.2020 (<http://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2012/2/mitajoso.pdf>)

Sosiaali- ja terveysministeriön verkkosivut. (N.d) *Työhyvinvointi*. Viitattu 12.12.2020 (<https://stm.fi/tyohyvinvointi>)

Suomen virallinen tilasto (SVT): *Erityisopetus* [verkkajulkaisu]. (2018). Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 9.1.2020 (http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html)

Takala, M. (2016). Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa Takala, M. *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. 2. p. (e-kirja) Helsinki: Gaudeamus. 13–21.

Tuomi, J. & Sarajärvi A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. (Uudistettu laitos) (e-kirja) Helsinki: Tammi.

Työterveyslaitoksen verkkosivut. (N.d). *Työhyvinvointi*. Viitattu 12.12.2020 (<https://www.ttl.fi/tyoyhteiso/tyohyvinvointi/>)

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework For Action On Special Needs Education*. Viitattu 10.11.2020 (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000984a27>)

VANVARY & VOAY. (2018). *Oppimisen tuen toteutuminen Vantaalla -kyselyn raportti*. Viitattu 5.12.2020 (<https://vanvary-fi-bin.directo.fi/@Bin/b2cacd12c0cb4bbb9028a7ba557610fc/1578641253/application/pdf/17897416/Oppimisen%20tuen%20raportti.pdf>)

Vehmas, S. (2015). Erityispedagogiikka ja etiikka. Teoksessa Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Moberg, S., Savolainen, H. & Vehmas, S. (2015). *Erityispedagogiikan perusteet* (3. uud. p.) (e-kirja) Jyväskylä: PS-kustannus.

Välimaa, M. (2019). Opettajalta suorasukainen hätähuuto HS:ssä – "Yksikään oppilaistani ei ole saanut tarvitsemaansa tukea". *Helsingin uutiset*. Viitattu 6.3.2020 (<https://www.helsinginuutiset.fi/artikkeli/755638-opettajalta-suorasukainen-hatahuuto-hsssa-yksikaan-oppilaistani-ei-ole-saanut>)

Zhang, Y. & Wildemuth, B. (2009). Qualitative Analysis of Content. Teoksessa Wildemuth B. (toim.) *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science*. Westport, CT: Libraries Unlimited. Viitattu 22.1.2020 (https://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Content_analysis.pdf)

LIITTEET

Liite 1.

Haastattelurunko

TAUSTATIEDOT

- ❖ Valmistumisvuosi?
- ❖ Työkokemus opettajana?
- ❖ Kuinka monta oppilasta on luokalla?
- ❖ Onko luokalla tällä hetkellä tehostetun tai erityisen tuen piiriin kuuluvia oppilaita?
 - Kuinka monta?
- ❖ Millaisia yksilöllisiä tarpeita oppilaillasi esiintyy?
- ❖ Erityispedagogiikan koulutus? Koulun tarjoama lisäkoulutus?
- ❖ Miten koulussanne järjestetään erityisopetus?
- ❖ Koetko, että koulusi resurssit riittävät kolmiportaisen mallin toteuttamiseen?

TYÖTEHTÄVÄT JA TYÖMÄÄRÄ

- ❖ Koetko, että kolmiportaisen tuen käyttöönotto on vaikuttanut työnkuvaasi ja työtehtäviisi? Miten?
- ❖ Koetko, että kolmiportaisen tuen käyttöönotto on vaikuttanut viikoittaiseen työmäärääsi? Miten?
 - Millä osa-alueilla työmäärä on lisääntynyt?
 - Millä osa-alueilla työmäärä on vähentynyt?

TYÖHYVINVOINTI JA -PAHOINVOINTI

- ❖ Koetko, että kolmiportaisen tuen käyttöönotto on vaikuttanut työhyvinvointiisi?
 - Miten vaikuttanut?
 - Miten ilmennyt?
 - Mitkä tekijät selittävät työhyvinvoinnin muutosta?

MUUTOKSIIN SOPEUTUMINEN

- ❖ Miten koet työhyvinvoinnin näkökulmasta sopeutuneesi kolmiportaisen tuen tuomiin muutoksiin?
 - Mitkä tekijät ovat edesauttaneet sopeutumista?
 - Mitkä ovat olleet sopeutumisen kannalta suurimmat haasteet?
 - Mikä on mielestäsi tärkein kehittämistä vaativa asia työssäsi työhyvinvointisi kannalta?

VAPAA SANA